

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات

مجلة علمية محكّمة نصف حولية

العدد الثامن - رمضان ١٤٢٧هـ/ تشرين أول ٢٠٠٦م

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان التالي:

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة

جامعة القدس المفتوحة

ص.ب: ٥١٨٠٠

هاتف: ٢٤٠٩٨٦١

فاكس: ٢٤٠٣١٥٩

بريد الكتروني: hsilwadi@qou.edu

تصميم واخراج فني:

توب ديزاين

02-2980138

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة الى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٥ صفحة " ٨٠٠٠ " كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.

٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة الى المعرفة في ميدانه.

٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على " قرص مرن / Disk A " أو CD مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم ينشر.

٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود " ١٠٠ - ١٥٠ " كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.

٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

٨ . يزود الباحث الذي نشر بحثه بخمس نسخ من العدد الذي نشر فيه ، بالإضافة الى ثلاث مستلات منه .

٩ . تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي : إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف ، عنوان الكتاب أو البحث ، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر ، الناشر ، الطبعة ، سنة النشر) الجزء أو المجلد ، رقم الصفحة ، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف ، عنوان البحث ، اسم المجلة ، عدد المجلة وتاريخها ، رقم الصفحة .

١٠ . ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث "الفهرس" حسب الحروف الأبجدية لكنية / عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف ، عنوان الكتاب أو البحث ، (مكان النشر ، الناشر ، الطبعة ، سنة النشر) الجزء أو المجلد .

١١ . بإمكان الباحث استخدام نمط "APA "Style في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية ، حيث يشار الى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب التالي : " اسم عائلة المؤلف ، سنة النشر ، رقم الصفحة " .

المحتويات

الأبحاث

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

الأبحاث

المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية

د. عبد عطا الله حمايل*

المهندس ماجد عطا الله حمايل**

* مدير مركز أريحا الدراسي / جامعة القدس المفتوحة .

** مشرف أكاديمي متفرغ، منطقة رام الله والبيرة التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الوقوف على الصعوبات التي يواجهها المشرفون الأكاديميون المتفرغون في جامعة القدس المفتوحة والتي تحد من استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية . وأجابت عن الأسئلة الآتية : -

ما الصعوبات التي يواجهها المشرفون الأكاديميون في جامعة القدس المفتوحة والتي تحد من استخدامهم للبوابة الأكاديمية ؟

وانبثق عن السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

* ما الصعوبات الإدارية التي يواجهها المشرفون الأكاديميون المتفرغون في جامعة القدس المفتوحة؟
* ما الصعوبات الفنية ؟
* ما الصعوبات التقنية ؟
* ما الصعوبات الشخصية ؟
* ما الصعوبات المادية ؟
* ما الصعوبات المتعلقة بإثارة الدافعية ؟
* ما الصعوبات المتعلقة بالتنمية المهنية ؟
* ما الصعوبات المتعلقة بالاتصال ؟

ما ترتيب مجالات صعوبات استخدام البوابة الأكاديمية تنازليا تبعا لمستوى درجة صعوبتها الكلية؟

ما أعلى صعوبة لكل مجال من مجالات صعوبات استخدام البوابة الأكاديمية مرتبة تنازليا؟

وتكون مجتمع الدراسة من مديري المناطق التعليمية والمراكز الدراسية ومساعديهم الأكاديميين والإداريين و المشرفين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين(الضفة

الغربية) في العام الدراسي ٢٠٠٥ والبالغ عددهم (٢٠٢)، واسترجع (١٧٢) استبانة صالحة.
ولتحقيق الأهداف قام الباحثان باستخدام استبانه طوراها بنفسيهما معتمدين على الأدب التربوي في الموضوع، واشتملت على (٦٨) فقرة موزعة على (٨)مجالات. بعد التأكد من صدقها وثباتها.
واشتمل سلم الاستبانة على خمسة مستويات للإجابة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة)، واستخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة والدرجة الكلية لكل مجال من مجالاتها والدرجة الكلية لكل المجالات للإجابة عن أسئلتها.
وتوصل الباحثان إلى وجود صعوبات إدارية وتقنية وصعوبات تتعلق بالدافعية والتنمية المهنية وصعوبات فنية تواجه المشرفين وتحد من استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية.
* وخرجت الدراسة في ضوء نتائجها بعدد من التوصيات.

were submitted.

To realize the aims, the researchers used the questionnaire that they produced by themselves after making sure of its validity and reliability, depending on the literature in this field.

The questionnaire consists of (68) items distributed amongst (8) fields, and the answer scale includes (5) answer levels: (strongly agree/ agree/ neutral / oppose / strongly oppose).

To find answers for the questions, the researchers calculated the mean and percentage for each item, the total grade for each of its aspects and the total grade for all aspects.

The researchers concluded that there existed some administrative and technical difficulties as well as problems related to motivation and career development .

These difficulties negatively affect the academic supervisors use of the academic portal. Finally, the study arrived at a number of recommendations in the light of the findings obtained.

Abstract

This study aims to identify the difficulties that the full- time academic supervisors at Al- Quds Open University encounter and which might impair their use of the university academic portal.

The main question the study attempts to answer is:

What are the difficulties which the full-time academic supervisors face and which hinder their use of the academic portal?

This question entails some other related questions:

- *What are the technical difficulties?*
- *What are the personal difficulties?*
- *What are the financial difficulties?*
- *What are the difficulties related to motivation?*
- *What are the difficulties related to career development?*
- *What are the difficulties related to communication?*
- *How can the instances of these difficulties be arranged in a top-down manner according to their total difficulty level?*
- *What is the highest level difficulty for each instance of those related toproblems in using the academic portal and arranged also in a top-down manner?*

The study population consists of the directors of the educational districts and centers, their academic and administrative assistants and all the full-time academic supervisors at Al-Quds Open University in Palestine (West Bank) during the year 2004/2005. Each one was asked to respond to a questionnaire. Out of (202) being their total, (172) filled questionnaire forms

المقدمة:-

تسعى جامعة القدس المفتوحة لتحسين العملية التعليمية التعليمية أفقيا ورأسيا، أما أفقيا فعن طريق زيادة عدد المناطق التعليمية والمراكز الدراسية وفرص الالتحاق بالتعليم الجامعي وعدد المشرفين الأكاديميين والإداريين والعاملين في هذا المجال. وأما رأسيا فعن طريق رفع كفايات المشرفين والإداريين والعاملين والطلبة بالتدريب والتأهيل وإدخال برامج ومشاريع تقنية تطويرية جديدة لم تعهدها الساحة الجامعية من قبل.

ومع الإيمان بأن مشروع التطوير التربوي والتقني يتصف بالعموم والشمولية، فإن التركيز الأكبر سيكون منصبا على البوابة الأكاديمية بصفتها أحد المشاريع الريادية التي تبنتها جامعة القدس المفتوحة في الحقبة الأخيرة مما يستدعي الوقوف على المعوقات التي تواجه جمهور المشرفين في امتلاك المهارات اللازمة للتعامل مع هذه التقنية الجديدة والاستفادة من الخدمات المتنوعة التي تقدمها للمشرفين والطلبة في مختلف أماكنهم، وتصميم منهجية عملية تنمي عند المشرف اتجاهات إيجابية مؤثرة وداعمة وقادرة على تحقيق الأهداف التي وجدت البوابة من أجلها من جهة، وتلبية طموح إدارة الجامعة وخططها الرامية إلى النهوض بالواقع التربوي الفلسطيني ووضعه في مساره الصحيح المنسجم مع الأصالة والمعاصرة من جهة أخرى.

ولضمان الوصول إلى أفضل النتائج بأقل جهد ووقت تتجه سياسة جامعة القدس المفتوحة نحو استثمار التقنيات المختلفة المتمثلة بالحاسوب والانترنت ووسائل الاتصال الحديثة لتوفير الخدمات التي تسهل على المشرفين والطلبة الاطلاع على كل ما يعينهم في عملهم في مختلف أماكن وجودهم، تمشيا مع سياسة التعليم عن بعد التي تنتهجها جامعة القدس المفتوحة.

ويرى أبو فروه (١٩٩٦) أن الفترة الأخيرة من هذا القرن قد شهدت جملة من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والتربوية، انعكست على التعليم بزيادة الطلب عليه وتنوع التخصصات فيه، فأثرت على مدخلات العمل التربوي من حيث أهدافه ومناهجه وأساليب العمل فيه وإمكاناته المادية والبشرية. لكون العنصر البشري أهم مخرجات العمل التربوي الذي يعتبر رأس المال الحقيقي لنمو أي مؤسسة وتطورها، فإن السياسات التي تنتهجها الدول لمواجهة احتياجاتها من القوى العاملة والتي لها أهمية بالغة في التنمية الشاملة، تتطلب قيادة تربوية مؤثرة ولديها القدرة على رؤية الأبعاد الكلية للعملية التعليمية لتحسين مدخلاتها

ومخرجاتها. وهذا يتطلب أن تكون الإدارة التعليمية متمشية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية والثقافية العامة للدولة والتطورات العالمية، وأن تتسم بالمرونة في الحركة والقدرة على التكيف بحسب متطلبات الموقف ومقتضياته، وتتمايز بالكفاءة والفاعلية، وهذا لا يتحقق إلا بالاستخدام الأمثل لإمكاناتها المادية والبشرية المتاحة لها، والتميز في تحقيق الأهداف المتوخاة منها.

ونظراً للتطور السريع الحاصل في المسيرة الأكاديمية والإدارية في جامعة القدس المفتوحة لتوسعها وانتشارها الواسع في طول الوطن وعرضه وخارجه، لزيادة أعداد الدارسين بحيث أصبحت الجامعة تستوعب حوالي ٤٠٪ من طلبة التعليم العالي في فلسطين، فلا بد من إيجاد بيئة تعليم إلكتروني أو ما يدعمها لمواكبة هذا التطور المطرد في زيادة عدد المراكز الدراسية والدارسين وتلبية الاحتياجات المترتبة على ذلك.

وكان لا بد من دراسة أنجع السبل لتحقيق هذا الهدف من أجل توفير هذه البيئة لكل دارس ومشرف، ومن هذه السبل بناء بوابة على الانترنت سميت (البوابة الأكاديمية) بسبب الانتشار الواسع في استخدام الانترنت وانخفاض التكلفة نسبيا مع تحقيق الفائدة لأكبر عدد من المستخدمين.

والبوابة عبارة عن موقع معين يحمل في طياته خصوصية للمستخدم أو زائر الموقع من حيث طبيعة المعلومات المقدمة له، حيث يتمكن المستخدم من استعراض بعض المعلومات أو الصفحات، وعند محاولته الوصول إلى معلومات تخصه فقط يقوم الموقع بعملية التأكد من هويته قبل إعطائه هذه المعلومات.

والهدف الآخر من بناء بوابة الجامعة الأكاديمية على الانترنت هو دعم بيئة التعلم الالكتروني وزيادة التواصل بين مختلف الفئات في الجامعة من دارسين ومشرفين أكاديميين ودوائر وأقسام، لما يوفره نظام البوابة الأكاديمية من عاملي السرية والأمان، بحيث يمنع النظام أي مستخدم من الوصول إلى المعلومات والبيانات الخاصة بمستخدم آخر، كما يتيح النظام للمستخدم الدخول إلى المعلومات التي تخصه من خلال كتابته لاسم المستخدم وكلمة المرور الخاصة به وفق الصلاحيات التي يمنحها له النظام. (رسالة جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٥ : ص٢٩)

مشكلة الدراسة:

تعد البوابة الأكاديمية عملاً إداريا وأكاديميا وتقنيا هادفا يتطلب إعدادا مسبقا وتدريبا مستمرا، ويحتاج إلى بذل جهود كبيرة، وإعمال فكر، لمواجهة جملة من التحديات والمشكلات الإدارية والتقنية والفنية والشخصية والمادية وأخرى متعلقة بالدافعية والتنمية المهنية والاتصال التي من شأنها الحد من مردود الاستخدام الأمثل للبوابة الأكاديمية والاستفادة من محتوياتها وخدماتها والتسهيلات التي تقدمها لجمهور الدارسين وكافة الإداريين والمشرفين المتفرغين وغير المتفرغين والعاملين في جامعة القدس المفتوحة.

واستنادا إلى ما سبق ومن خلال متابعة الباحثين الميدانية للمعوقات التي تحد من قدرة المشرفين الأكاديميين على الاستفادة المثلى والمأمولة من خدمات البوابة الأكاديمية وأنظمتها الفرعية المتعددة الأغراض، فقد جاء هذا البحث بهدف الوقوف على المعوقات التي يواجهها المشرفون الأكاديميون عند استخدام البوابة الأكاديمية للعمل على إزالتها وتلافيها أو الحد منها لتوفير الوقت والجهد والاستفادة القصوى من الخدمات الجمة التي تقدمها لجمهور العاملين في مختلف مواقعهم وأماكن وجودهم.

أسئلة الدراسة :

حددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي :

١. **السؤال الأول:** ما المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية؟ .

وانبثق من السؤال السابق الأسئلة الفرعية الآتية :

- ❋ ما المعوقات الإدارية ؟
- ❋ ما المعوقات الفنية ؟
- ❋ ما المعوقات التقنية ؟
- ❋ ما المعوقات الشخصية ؟
- ❋ ما المعوقات المادية ؟
- ❋ ما المعوقات المتعلقة بإثارة الدافعية ؟
- ❋ ما المعوقات المتعلقة بالتنمية المهنية ؟
- ❋ ما المعوقات المتعلقة بالاتصال ؟

٢. **السؤال الثاني :** ما ترتيب مجالات معوقات استخدام البوابة الأكاديمية تنازليا تبعا لمستوى درجة صعوبتها الكلية؟

٣. **السؤال الثالث :** ما أعلى معيار لكل مجال من مجالات معوقات استخدام البوابة الأكاديمية مرتبة تنازليا تبعا لمستوى درجة صعوبتها؟ .

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي :

١ . أهمية الدور الذي تلعبه البوابة الأكاديمية من حيث التسهيلات والخدمات التي تقدمها للمستفيدين .

٢ . التعرف على طبيعة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة ونوعيتها عند استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية .

٣ . الخروج بتوصيات قد ينتفع منها المسئولون في إدارة الجامعة لوضع الخطط والآليات لمواجهة هذه والمعوقات وحلها والتقليل منها قدر الإمكان لزيادة فاعلية استخدامها .

٤ . المنفعة المتوقعة التي تعود من هذه الدراسة على المسئولين والإداريين والمشرفين والطلبة والعاملين في الجامعة . (أي العملية التربوية بشكل عام) .

٥ . المساهمة في تفعيل استخدام البرامج التقنية التي تقدمها الجامعة لمنتسبيها كافة .

٦ . الأمل بالمساعدة في تحسين مهارات الاستخدام الأمثل للبوابة للمستفيدين كافة .

٧ . الوصول إلى تغذية راجعة تزيد من وضوح الرؤية للقائمين على وضع الخطط والبرامج التطويرية في جامعة القدس المفتوحة .

أهداف الدراسة:-

١ . التعرف على المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية .

٢ . التعرف على مستوى درجة صعوبة معوقات مجالات الدراسة تبعا لأهميتها .

٣ . التعرف على أعلى معيار لكل مجال من مجالات معوقات الدراسة .

٤ . الإسهام في وضع الحلول والآليات التي يمكن بها تذليل المعوقات والتقليل من حدتها .

٥ . تقديم تغذية راجعة للمعنيين والقائمين على البوابة الأكاديمية عن المعوقات التي يواجهها

المشرفون لمساعدتهم على إعداد الخطط التي من شأنها التصدي لمواجهة المعوقات المستقبلية المتوقعة والمتنبأ بحدوثها.

٦ . التوصل إلى مقترحات وتوصيات يمكن أن تفيد في وضع تصورات وآليات تزيد من تفعيل استخدام البوابة الأكاديمية والاستفادة المثلى من خدماتها.

التعريفات الإجرائية:

تبنت الدراسة التعريفات الآتية للصعوبات، والبوابة الأكاديمية.

* **المعوقات:** هي مجموعة المعوقات الإدارية والفنية والتقنية والشخصية والمادية والمعوقات المتعلقة بإثارة الدافعية والتنمية المهنية وصعوبات الاتصال التي تحول دون الاستفادة المثلى والاستخدام المأمول والمستمر من قبل جمهور المشرفين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة لبوابة الجامعة الأكاديمية للاستفادة القصوى من خدماتها وأنظمتها المتنوعة .
* **البوابة الأكاديمية:** هي ذلك المشروع التقني الذي يمثل واجهة جامعة القدس المفتوحة على شبكة الانترنت بهدف تقديم العديد من الخدمات المتنوعة والتسهيلات المختلفة لمنتسبي الجامعة كافة من إداريين ومشرفين وطلبة وعاملين وغيرهم، للحد من الأعباء الكبيرة للعمل والناتجة عن الزيادة الكبيرة في أعداد الدارسين والمشرفين والعاملين.

حدود الدراسة:

١. **الحدود المكانية** : المناطق التعليمية والمراكز الدراسية التابعة لجامعة القدس المفتوحة والمنتشرة في جميع محافظات فلسطين (الضفة الغربية) في العام٢٠٠٥ وعددها(١٥).
٢. **الحدود الزمانية:** الفترة الواقعة ما بين ١/ ٦/ ٢٠٠٥م و٣١/ ٨/ ٢٠٠٥م.
٣. **الحدود البشرية:** المشرفون الأكاديميون المتفرغون في جامعة القدس المفتوحة في مختلف المناطق التعليمية والمراكز الدراسية التابعة لجامعة القدس المفتوحة والمنتشرة في مختلف محافظات فلسطين(الضفة الغربية) وعددهم (٢٠٢).

الأدب التربوي:

في ظل التوجه العالمي نحو اقتصاديات المعرفة (Knowledge-based Economy) التي تعتمد بشكل أساسي على الحواسيب والتقنيات الحديثة، فقد أصبحت تقنية المعلومات والاتصالات (Information & Communication Technology- ICT) وسيلة بقاء وأداة لا يمكن الاستغناء عنها باعتبارها وسيلة للتقدم في مختلف المجالات، وباعتبار أن العملية التعليمية قد أبرزت أهمية الاهتمام بالتعلم عن بعد (Distance Leaning) وإدارة هذه العملية تقنياً.

ومن هنا جاءت الخطة الخمسية التي وضعتها جامعة القدس المفتوحة من أجل تطوير العملية التعليمية سعياً منها لمواكبة هذا التطور، فأنشأت أنظمة متطورة قائمة على أحدث التقنيات المستخدمة في العالم من موقع الجامعة إلى خدمة البريد الإلكتروني وقواعد البيانات والبوابة الأكاديمية وجامعة ابن سينا الافتراضية وما تسعى لتحقيقه في مجال التعليم الإلكتروني (E-Learning) -كحالة متطورة للتعليم عن بعد، وفي ظل هذا الانجاز تقوم جامعة القدس المفتوحة من حين لآخر بتنمية مهارات كوادرها الأكاديمية والإدارية لاستخدام هذه التقنية إيمانا منها بأهمية تطوير دور المشرف الأكاديمي في خدمة العملية التعليمية، إلا أن لكل عملية معوقاتها وعقباتها المختلفة، التي تحتاج لحل ومتابعة وتحسين وتطوير.

ومن أجل أداء الجامعة لرسالتها وتحقيق أهدافها، فقد وضعت خططاً طموحة لتعمل على تحقيقها في الخطة الخمسية الممتدة من ٢٠٠٥ - ٢٠١٠ نذكر منها:

١. نشر فلسفة التعلم المفتوح عن بعد ومبادئه وأساليبه وتطبيقها، وفق أحدث المستجدات المعرفية والتكنولوجيا في هذا المجال.
٢. توفير خدمات التعليم الجامعي المفتوح عن بعد لأبناء الشعب الفلسطيني وأبناء الأمة العربية وغيرهم.
٣. توظيف اللقاءات الصفية ومزيج من الوسائط التعليمية المتنوعة المطبوعة والمرئية والمسموعة والمحوسبة والإلكترونية لدعم تعلم الدارسين عن بعد.
٤. تطبيق مبدأ التعليم المتمحور حول المتعلم » الدارس«.
٥. متابعة تطوير الكتب الدراسية من حيث المحتويات العلمية ومن حيث الأسلوب الذي يشجع التعلم عن بعد.
٦. إضافة برامج وتخصصات جديدة حسب الحاجة.

٧ . السعي الحثيث لتحويل جامعة القدس المفتوحة إلى جامعة الكترونية .
٨ . توظيف الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة وتطبيق أحدث التقنيات التي توفرها لتكنولوجيا وبخاصة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .
٩ . تنمية قدرات العاملين المهنية لتأدية واجباتهم بمستوى عال من النوعية .
١٠ . تشجيع الأبحاث والدراسات بخاصة ، والإنتاج الفكري والإبداعي بعامة .

ولتحقيق هذه الأهداف فقد أوكلت المهمة إلى مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICTC) الذي باشر مهماته من عام ١٩٩٨ ، لتوفير جميع الخدمات اللازمة والبنية التحتية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجامعة والعمل على تطويرها باستمرار من خلال :

١ . توفير بنية تحتية لشبكة الحاسوب والإنترنت ، لخدمة المناطق التعليمية والمراكز الدراسية .
٢ . توفير بنية تحتية برمجية لمساعدة الإداريين والأكاديميين والدارسين في أداء أعمالهم من خلال إنشاء أنظمة برمجية وتطويرها وحوسبة جميع الأعمال الإدارية والإنتاجية والأكاديمية في الجامعة .
٣ . دعم بيئة التعليم الإلكتروني في الجامعة وتعزيزها .
٤ . تطوير العاملين في الجامعة وتدريبهم بشكل متواصل على استخدام التكنولوجيا للاستفادة منها في أداء أعمالهم ومهامهم .
٥ . خدمة المجتمع المحلي وتطويره في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال إعداد الخطط التدريبية وعقد الدورات وتقديم الخدمات والاستشارات بالتنسيق مع مركز التعليم المستمر .

و من أجل تحقيق الأهداف أعلاه ، عمل المركز على :

١ . إنشاء شبكة في كل منطقة تعليمية ومركز دراسي ابتداءً بالتخطيط ، مروراً بالتنفيذ ، وانتهاءً بالإشراف عليها فنياً وربط هذه الشبكات معاً بحيث تشكل في النهاية شبكة مركزية متكاملة على مستوى الجامعة .
٢ . العمل على تقديم خدمة الإنترنت للجامعة بجميع فروعها بحيث تشكل في النهاية Self Domain للجامعة لتصبح مزودة لخدمة إنترنت (Service Provider) مستقلة بذاتها ، تقدم خدمة الإنترنت والبريد الإلكتروني لكوادرها الإدارية والتعليمية وطلابها

والمجتمع المحلي وما يلزم ذلك من متابعة التقدم العلمي ، والتدريب على كيفية الاستخدام والاستفادة من الإنترنت ، بالإضافة إلى الإشراف على تصميم صفحة الجامعة الإلكترونية وتطويرها ونشر المعلومات المهمة عن أهداف جامعة القدس المفتوحة وكذلك النشاطات التي تقوم بها والخدمات التي تقدمها لإيصال صوتها إلى العالم عن طريق شبكة الانترنت .

٣ . وضع خطط في مجال حوسبة الأعمال الإدارية والمالية المختلفة والإشراف على تنفيذها من خلال تطوير أنظمة محوسبة حسب ما تقتضيه حاجة الجامعة ، وكذلك صيانة الأنظمة الموجودة وتطويرها .

٤ . إنشاء بنك معلومات للجامعة ، يشمل الموظفين ، والطلبة ، والبرامج الأكاديمية ، والخطط الدراسية ، والمناهج والمقررات .

٥ . وضع الخطط في مجال حوسبة الشؤون الأكاديمية بما فيها :

* استخدام الحاسوب في إدارة العملية التعليمية .
* استخدام الحاسوب في التعليم والتعلم الذاتي .
* استخدام Multimedia DBMS وإدخالها .
* استخدام الحاسوب في إدارة عمليات التدريب .
* إنشاء فكرة Virtual Class وتطويرها وتطبيقها .

٦ . إنشاء بنك معلومات للأبحاث في الجامعة بحيث يكون متاحاً للجامعات والمؤسسات في فلسطين كافة وربطها مع مراكز معلومات أخرى في فلسطين والعالم .

٧ . الإنتاج والتطوير : ويشمل الطباعة والنشر الإلكتروني وإنتاج برمجيات تعليمية (Courseware) والوسائط المتعددة .

٨ . تأسيس نظام فهرسة إلكترونية محوسب لمكتبة جامعة القدس المفتوحة وربطها مع الجامعات الوطنية والعالمية .

٩ . تسهيل علميات البحث باستخدام شبكة الحاسوب الداخلية والاتصال مع الشبكات العالمية والخارجية بما فيها الانترنت ، والاشتراك في المجلات والكتب والدوريات والمكتبات على مستوى العالم لخدمة الباحثين على مستوى الجامعة وعلى مستوى طلبة المشاريع وطلبة الدراسات العليا ، بالإضافة إلي مواكبة التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي المتسارع والإبقاء على الجامعة متماشية مع هذا التطور واستخدام التكنولوجيا الحديثة في خدمة الجامعة وأهدافها .

١٠ . الإشراف على إنشاء فريق صيانة متنقل ومتكامل يأخذ على عاتقه إجراء عمليات الصيانة الفنية بأشكالها كافة لجميع مراكز الجامعة ومناطقها التعليمية عوضاً عن الاستعانة بالشركات والمؤسسات الخارجية والتي تكلف أضعافاً كثيرة .

١١ . الإشراف على تشكيل فريق تدريب متخصص مهمته تدريب العاملين في الجامعة والطلبة والمجتمع المحلي في مجال استخدام الحواسيب والبرمجيات وطرق التعامل معها وذلك بالتعاون والتنسيق مع دوائر الجامعة المختلفة ومراكزها، كمركز التعليم المستمر .

١٢ . إعداد دراسات (Proposals) للجهات المانحة تهدف إلى انتشار البنى التكنولوجية والأنظمة البرمجية في الجامعة وتطويرها .

وانسجاما مع أهداف الجامعة وخطتها الخمسية انطلق مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بتقديم خدماته المتعددة، ونذكر منها ما يأتي :

١ . إنشاء الصفحة الإلكترونية .
٢ . تقديم خدمة البريد الإلكتروني للعاملين في الجامعة .
٣ . تقديم خدمة الإنترنت للعاملين على نطاق محدود .
٤ . افتتاح مشروع البوابة الأكاديمية .   WWW.Qou.Edu

ومع البدء بتفعيل خدمات البوابة الأكاديمية بشكل تدريجي وبعد قياس نسبة عدد المستخدمين من المشرفين الأكاديميين وجد أن نسبة استخدام الدارسين أعلى من نسبة استخدام المشرفين كما توضحه الجداول الآتية :

الجدول (١)

يمثل إحصائية بعدد المستخدمين للبوابة الأكاديمية من الدارسين والمشرفين الأكاديميين في المناطق التي عملت البوابة فيها كما وردت في رسالة مدير مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى السيد الدكتور قائم بأعمال رئيس جامعة القدس المفتوحة بتاريخ ١٨/ ١/ ٢٠٠٥

الرقم	المنطقة	تاريخ تفعيل الاستخدام	عدد مستخدمي البوابة من الدارسين	عدد مستخدمي البوابة من المشرفين الأكاديميين	عدد الإعلانات الموضوعة
1	منطقة بيت لحم التعليمية	2004-05-11	1778	30	130
2	مركز بيت ساحور الدراسي	2004-05-11	506	6	77
3	منطقة جنين التعليمية	2004-07-11	1932	53	79
4	منطقة رام الله التعليمية	2004-09-14	2736	59	30
5	منطقة القدس التعليمية	2004-12-06	33	10	0
6	منطقة نابلس التعليمية	2004-12-06	124	9	1
7	مركز طوباس الدراسي	2004-12-11	45	3	1
8	منطقة طولكرم التعليمية	2004-12-11	278	21	1
9	منطقة الخليل التعليمية	2004-12-11	31	8	20
10	مركز جنين الدراسي	2004-12-21	109	7	4
11	منطقة سلفيت التعليمية	2004-12-21	163	40	1
12	مركز دورا الدراسي	2004-12-27	2	1	1
13	مركز أريحا الدراسي	2004-12-27	19	3	1
14	مركز قلقيلية الدراسي	2005-01-02	8	1	1
15	مركز يطا الدراسي	2005-01-02	10	3	0
المجموع			7801	254	347

ويتضح من الجدول أن عدد المشرفين المستخدمين للبوابة الأكاديمية لم يتجاوز (٢٥٤) مشرفا من مجموع المشرفين الأكاديميين الكلي (متفرغين وغير متفرغين) والبالغ عددهم (١٤٧٥) مشرفا أي بنسبة(١٧,٢٢٪) في المناطق التعليمية والمراكز الدراسية كافة في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين(الضفة الغربية).

واقترح مدير المركز في رسالته على السيد الدكتور القائم بأعمال رئيس الجامعة إصدار توجيهاته بعدم الإعلان عن نتائج الدارسين للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ والفصول القادمة إلا من خلال البوابة كما حصل في منطقة بيت لحم التعليمية، ومنطقة جنين التعليمية، ومنطقة رام الله والبيرة التعليمية، ومركز بيت ساحور الدراسي لتشجيع استخدامها والاستفادة من خدماتها.

ولقد شكلت حركة التغيير في البداية تحديا للكثيرين الذين تعودوا على النظام التقليدي، وبدت مظاهر مقاومة التغيير جلية في البداية، إلا أن سياسة التوعية والتحفيز والحزم في تنفيذ خطوات التغيير أدت إلى تقبل تدريجي للنظام الجديد، وبدأت علامات التغيير تظهر ولكنها تفاوتت حسب المنطقة والبيئة المحيطة، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

يمثل إحصائية بعدد المستخدمين للبوابة الأكاديمية من الدارسين والمشرفين الأكاديميين في المناطق التي عملت البوابة فيها كما وردت في رسالة مدير مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى السيد الأستاذ الدكتور رئيس جامعة القدس المفتوحة بتاريخ ٩/ ٤/ ٢٠٠٥

الرقم	المنطقة/المركز (مرتبة حسب تاريخ تفعيل البوابة في المنطقة/المركز)	عدد مستخدمي البوابة من الدارسين	نسبة عدد الدارسين المستخدمين إلى عدد الدارسين الكلي في المنطقة/المركز	عدد مستخدمي البوابة من المشرفين الأكاديميين (المتفرغين وغير المتفرغين)	نسبة عدد المشرفين المستخدمين إلى عدد المشرفين الكلي في المنطقة/المركز
1	منطقة بيت لحم التعليمية	2136	%82	33	%42
2	مركز بيت ساحور الدراسي	1207	%88	10	%19
3	منطقة جنين التعليمية	3286	%85	78	%56
4	منطقة رام الله والبيرة التعليمية	4277	%69	69	%42
5	منطقة القدس التعليمية	629	%52	51	%89
6	منطقة نابلس التعليمية	2412	%66	26	%16
7	مركز طوباس الدراسي	1062	%83	7	%10
8	منطقة طولكرم التعليمية	3118	%85	54	%50
9	منطقة الخليل التعليمية	3241	%77	36	%26
10	مركز جنين الدراسي	1230	%82	30	%33
11	منطقة سلفيت التعليمية	1384	%78	52	%96
12	مركز دورا الدراسي	1770	%82	12	%14
13	مركز أريحا الدراسي	591	%81	26	%60
14	منطقة قلقيلية التعليمية	1669	%86	12	%18
15	مركز يطا الدراسي	928	%84	9	%14
	المجموع/المعدل	28940	%80	487	%33
مجموع المستخدمين الكلي(مشرفين أكاديميين ودارسين)				29427	

ويتضح من الجدول أن نسبة المشرفين المستخدمين للبوابة الأكاديمية لم يتجاوز ٣٣٪ من مجموع المشرفين الأكاديميين الكلي في المناطق التعليمية والمراكز الدراسية كافة في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين(الضفة الغربية).

ويشير مدير مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رسالته إلى أن المشرفين والطلبة لم يستخدموا البوابة بشكل نشط ، ويوصي السيد الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة بإصدار توجيهاته إلى المناطق التعليمية والمراكز الدراسية بضرورة تفعيل استخدام البوابة الأكاديمية من قبلهم .

ولما كانت جامعة القدس المفتوحة تنتهج فلسفة التعليم عن بعد ، فهي في أمس الحاجة إلى توفير تقنيات تساعد الدارس والمشرف في الوصول إلى المعلومة والحصول على ما يحتاجه من خلال تصفح البوابة دون الاضطرار للذهاب إلى المركز الدراسي في أغلب الأوقات . وتعدُّ الحاجة إلى مثل هذا النظام ملحة في عصر تكنولوجيا المعلومات لما سيحققه من فوائد جمة على الصعيدين الأكاديمي والإداري . وقد حدا هذا بالإدارة العليا في جامعة القدس المفتوحة إلى تبني استحداث بناء بوابة الجامعة الأكاديمية للاستفادة من أحدث التقنيات في عالم شبكات المعلومات لتحقيق الأهداف المرجوة منها .

فوائد المشروع:

يؤدي انجاز مشروع البوابة الأكاديمية فوائد جمة على عدة أصعدة منها :

أولا :على الصعيد الأكاديمي:

١ . تمكين الدارسين من تسجيل المقررات الدراسية والحصول على العلامات والاطلاع على السجلات الأكاديمية الخاصة بهم ، كالمعدلات الفصلية والتراكمية والتنبيهات والإنذارات الأكاديمية ومواكبة الخطة الدراسية والاستفادة من الإرشاد الإلكتروني الذي يحل محل المرشد الأكاديمي طوال الفترة الدراسية .

٢ . توفير بيئة التعلم الإلكتروني للدارسين بأشكالها كافة من مواد مساندة متعددة الوسائط والمحادثات المرئية والصوتية والصفوف الافتراضية (Virtual Classes) .

٣ . تمكين المشرفين الأكاديميين من الاطلاع على جداولهم الدراسية أو جدول اللقاء الأسبوعي ، واستعراض الدارسين المسجلين في شعبهم الدراسية والعلامات المدخلة الخاصة بمقرراتهم الدراسية التي يشرفون عليها ، وكذلك التواصل بين المشرفين والدارسين من جهة وبين المشرفين أنفسهم من جهة أخرى من خلال المراسلات .

٤ . إنشاء منتديات للمناقشة بين المشرفين والدارسين (Forums) .

٥ . سهولة نشر الأخبار والإعلانات بشكل ديناميكي لتصل إلى قطاعات الجامعة كافة بسهولة .

ثانيا: على الصعيد المالي:

إن استخدام البوابة الأكاديمية يؤدي إلى توفير مبالغ مالية على الجامعة منها :

١ . توفير جهد المسجلين وعملهم حيث ستكون البوابة بمثابة مرشد أكاديمي للدارس .
٢ . توفر للدارس الفرصة لتسجيل مساقاته بنفسه والقيام بعملية السحب والإضافة .
٣ . اختصار الأعمال الورقية الكثيرة في عملية التسجيل .
٤ . التقليل من استخدام الهاتف من خلال نظام المراسلات الداخلي .

ثالثا: على الصعيد التقني:

١ . الارتقاء بالمستوى التقني للجامعة من خلال استخدام البرمجيات الحديثة .
٢ . تسهيل عملية التحول التدريجي إلى نظام الجامعة الإلكترونية (E- University) .

مراحل مشروع البوابة الأكاديمية:

يتكون مشروع بناء البوابة الأكاديمية من الأجزاء الرئيسة الآتية :

١ . نظام معلومات الدارس .
٢ . نظام خدمات المشرفين الأكاديميين
٣ . نظام الأخبار والإعلانات .
٤ . نظام إدارة المقررات (Course Management) .
٥ . نظام التسجيل والسحب والإضافة .
٦ . بيئة التعليم الإلكتروني بأشكالها كافة .
٧ . نظام الإحصاءات والتمثيل البياني .
٨ . نظام المراسلات الداخلية .
٩ . نظام مستكشف المساقات (Course Browser)

وقد انجزت المراحل الآتية من المشروع :

١ . نظام معلومات الدارس .
٢ . نظام خدمات المشرفين الأكاديميين
٣ . نظام الأخبار والإعلانات .

٤ . نظام الإحصاءات والتمثيل البياني .
٥ . نظام المراسلات الداخلية .
٦ . بناء نظام التعيينات التابع لإدارة المقررات وسيكون استخدامه حال اعتماده .

وسيكون في المستقبل القريب، بناء المراحل المتبقية وتطويرها كافة، علما بأن هناك إمكانية لإضافة مراحل جديدة حسب احتياجات الجامعة ومتطلباتها .

ومن الجدير بالذكر أن نظام البوابة مطبق في المناطق والمراكز التعليمية في فلسطين (الضفة الغربية) حيث بلغ عدد المستخدمين للبوابة حوالي (٣٠٠٠٠) مستخدم بين دارس ومشرف أكاديمي . سيطبق قريبا نظام البوابة في المناطق التعليمية في كل من قطاع غزة وفروع الجامعة في السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة . (رسالة جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٥، ص: ٢٩-٣٠) .

الطريقة والإجراءات

١. منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج المسحي الوصفي والاستنتاجي لجمع البيانات وتحليلها نظرا لملاءمتها لأغراض الدراسة .

٢. مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المناطق التعليمية والمراكز الدراسية ومساعديهم الأكاديميين والإداريين والمشرفين المتفرغين في مختلف البرامج الأكاديمية في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين(الضفة الغربية) في شهر حزيران من العام الدراسي ٢٠٠٥ والبالغ عددهم (٢٠٢)، وتم الحصول على العدد الكلي من مديري المناطق والمراكز التعليمية المدرجة بالدراسة، منهم (١٥) مديرا يمثلون ما نسبته (٧,٤٣٪) من مجتمع الدراسة و(١٩) مساعدا أكاديميا وإداريا يمثلون ما نسبته (٩,٤١٪) من مجتمع الدراسة و(١٦٨) مشرفا أكاديميا متفرغا في مختلف البرامج التعليمية يمثلون ما نسبته (٨٣,١٦٪) من مجتمع الدراسة الكلي .

ويعود السبب في اختيار المجتمع المذكور لكون هذه الفئات على تماس وعلاقة مباشرة بالصعوبات التي يواجهونها في استخدام البوابة الأكاديمية .

ويبين الجدول (٣) المناطق التعليمية والمراكز الدراسية تبعا لمتغير المحافظات الفلسطينية (الضفة الغربية) .

الجدول (٣)

توزيع المناطق التعليمية والمراكز الدراسية تبعا لمتغير المحافظات الفلسطينية في الضفة الغربية

الرقم	المناطق التعليمية والمراكز الدراسية	المحافظة	العدد
.1	منطقة جنين التعليمية	جنين	1
.2	مركز جنين الدراسي	جنين	1
.3	منطقة طولكرم التعليمية	طولكرم	1
.4	منطقة نابلس التعليمية	نابلس	1
.5	مركز طوباس الدراسي	طوباس	1
.6	منطقة قلقيليه التعليمية	قلقيليه	1
.7	منطقة سلفيت التعليمية	سلفيت	1
.8	منطقة رام الله والبيرة التعليمية	رام الله والبيرة	1
.9	مركز أريحا الدراسي	أريحا	1
.10	منطقة القدس التعليمية	القدس	1
.11	منطقة بيت لحم التعليمية	بيت لحم	1
.12	مركز بيت ساحور الدراسي	بيت لحم	1
.13	منطقة الخليل التعليمية	الخليل	1
.14	مركز دورا الدراسي	الخليل	1
.15	مركز يطا الدراسي	الخليل	1
المجموع الكلي			15

كما يوضح الجدول(٤) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعا لمتغير مسمى الوظيفة. في الفترة الواقعة ما بين ١/٦/ ٢٠٠٥م إلى ١/٨/ ٢٠٠٥م.

الجدول (٤)

توزيع مجتمع الدراسة تبعا لمتغير مسمى الوظيفة في المناطق التعليمية والمراكز الدراسية

الرقم	المناطق التعليمية والمراكز الدراسية	مدير	مساعد أكاديمي وإداري	مشرف أكاديمي متفرغ	المجموع
.1	منطقة جنين التعليمية	1	2	21	24
.2	مركز جنين الدراسي	1	1	11	13
.3	منطقة طولكرم التعليمية	1	2	14	17
.4	منطقة نابلس التعليمية	1	2	19	22
.5	مركز طوباس الدراسي	1	1	5	7
.6	منطقة قلقيليه التعليمية	1	1	7	9
.7	منطقة سلفيت التعليمية	1	1	10	12
.8	منطقة رام الله والبيرة التعليمية	1	2	30	33
.9	مركز أريحا الدراسي	1	0	3	4
10	منطقة القدس التعليمية	1	1	5	7
11	منطقة بيت لحم التعليمية	1	2	10	13
12	مركز بيت ساحور الدراسي	1	0	3	4
13	منطقة الخليل التعليمية	1	2	25	28
14	مركز دورا الدراسي	1	1	4	6
15	مركز يطا الدراسي	1	1	1	3
	المجموع الكلي	15	19	168	202

أداة الدراسة

قام الباحثان ببناء استبانه بالاستعانة بالأدب التربوي المتصل بموضوع الدراسة وآراء المشرفين الأكاديميين والفنيين العاملين في مختبرات الحاسوب والانترنت في جامعة القدس المفتوحة. واشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (٩٠) فقرة موزعة على (١٠) مجالات، ثم عدلت بالحذف والإضافة والتصويب لتستقر على (٦٨) فقرة موزعة على (٨)مجالات. وأعطى الباحثان كل فقرة من فقرات الاستبانة خمسة تقديرات لسلم الإجابة

وفق سلم ليكرت الخماسي، (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة) وأعطيت (٥) درجات للمستوى الأول، و(٤) درجات للثاني، و(٣) درجات للمستوى الثالث، و(٢) للرابع و(درجة) واحدة للمستوى الخامس، وذلك لإبراز أهمية كل فقرة والدرجة الكلية لكل مجال بعد استخراج المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية لها. و اعتمد الباحثان النسب المئوية الآتية في تفسير النتائج معتمدين على الدراسات السابقة كما يأتي:

* (٨٠٪) فأكثر درجة موافقة كبيرة جدا
* (٧٠ إلى ٧٩,٩٪) درجة موافقة كبيرة
* (٦٠ إلى ٦٩,٩٪) درجة موافقة متوسطة
* (٥٠ إلى ٥٩,٩٪) درجة موافقة قليلة
* (أقل من ٥٠٪) درجة موافقة قليلة جدا.
* وُزعت الاستبانات واستعيدت بوساطة البريد وبالتعاون مع منطقة رام الله والبيرة التعليمية.
* بلغ عدد الاستبانات المسترجعة (١٧٢) من (٢٠٢) استبانه. بنسبة(٨٥,١٤٪) من العدد الكلي.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة قام الباحثان بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من حملة شهادة الدكتوراه والماجستير من المشرفين الأكاديميين ذوي الاختصاص في علوم الحاسوب والانترنت والعلوم المختلفة ومن المهندسين وفنيي المختبرات والانترنت في جامعة القدس المفتوحة حيث أخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم حول ملاءمة الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه من حيث الصياغة والمضمون، وأُخِذَ بالفقرات التي أجمعت عليها الغالبية العظمى من المحكمين وعددها (٦٨) فقرة.

ثبات الأداة:

لتحديد ثبات الأداة أختيرت عينة عشوائية قوامها (٥٠) فردا من أفراد مجتمع الدراسة نفسه، وجرى تطبيق الأداة عليهم لمرة واحدة، وضمنت نتائجهم مع النتائج النهائية، ومن ثم حُسِبَ الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) عن طريق حساب معامِل الاتساق الداخلي للأداة (Internal Consistency) وبلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (٠,٩٧). وهو ثبات عالٍ جدا يفي بأغراض الدراسة، وبهذا كانت الأداة جاهزة

للتطبيق على أفراد مجتمع الدراسة .

المعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ البيانات المسترجعة بالحاسب الآلي ، عولجت باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ، والمعروف اختصارا باسم(SPSS) وفيما يأتي عرض للمعالجات الإحصائية :

١ . استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة والمتوسط الحسابي الكلي والنسبة المئوية الكلية لكل مجالاتها للإجابة عن السؤال الرئيس .
٢ . استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة والمتوسطات الحسابية والنسبة المئوية الكلية لكل مجال من مجالاتها للإجابة عن المتفرعة عن السؤال الرئيس .
٣ . استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية الكلية للإجابة عن السؤال الثاني .
٤ . استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة للإجابة عن السؤال الثالث .
٥ . استخدمت معادلة (كرونباخ ألفا) لتحديد ثبات الاستبانة .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية .

وبعد عملية جمع البيانات وتبويبها وترميزها عولجت إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وفيما يأتي عرضٌ لنتائج الدراسة تبعا لتسلسل أسئلتها : -

*** أولا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الأول والذي ينص على ما يأتي:-**

ما المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ، لكل فقرة من فقرات كل مجال والدرجة الكلية لكل المجالات ، واعتمدت المعوقات التي حصلت على درجة موافقة كبيرة جدا أو درجة موافقة كبيرة فقط ، واستثنيت المعوقات التي حصلت على درجة موافقة متوسطة أو قليلة . وكانت النتائج على النحو الآتي :

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على فقرات المعوقات التي يواجهها المشرفون الأكاديميون بشكل عام في جامعة القدس المفتوحة والتي تحد من استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية مرتبة تنازليا .

(ن = ١٧٢)

المجال	الفقرات التي حصلت على أعلى المتوسطات والنسب المئوية بشكل عام مرتبة تنازليا	المتوسطات الحسابية*	النسب المئوية	درجة الموافقة
1.	افتقار الشبكة للسرعة المرضية مما يخلق الملل في نفس المستخدم	4.17	%83	كبيرة جدا
2.	النقص في عدد الأجهزة الحاسوبية المعدة لاستخدام المشرفين في الجامعة.	3.96	%79	كبيرة
3.	عدم قيام الجامعة بتوفير جهاز حاسوب لكل مشرف.	3.93	%79	كبيرة
4.	عدم وجود سياسة حاسوبية واضحة المعالم تحدد حقوق المشرف وواجباته.	3.84	%77	كبيرة
5.	عدم التعرف على حاجات المشرفين العضوية والنفسية والعمل على إشباعها.	3.78	%76	كبيرة
6.	عدم وجود خطط مبرمجة لورش عمل دورية تساعد المشرفين على التعرف على كل جديد في مجال الحاسوب والانترنت والبوابة الأكاديمية	3.76	%75	كبيرة
7.	ضعف خطوط البنية التحتية لشركة الاتصالات الفلسطينية.	3.75	%75	كبيرة
8.	عدم توفر الوقت الكافي للمشرف للتدريب والممارسة بسبب العبء الأكاديمي والإداري	3.73	%75	كبيرة
9.	عدم تقديم الحوافز المادية لمن يستخدمون البوابة بشكل مرض	3.72	%74	كبيرة
10.	عدم توفير التدريب المستمر على المستحدثات العلمية خاصة وان مجال الحاسوب متطور بشكل سريع.	3.69	%74	كبيرة
11.	افتقار البوابة إلى المثيرات التقنية المحفزة للاستخدام	3.69	%74	كبيرة
12.	ضعف استخدام أسلوب مجموعات الأتراب التي تناقش قضايا محددة لفئة من المشرفين الذين تجمعهم قضايا مشتركة.	3.68	%74	كبيرة
13.	عدم توفر خدمة الاتصال اللاسلكي التي تسهل عملية الاتصال مع البوابة عبر الانترنت .	3.67	%73	كبيرة
14.	قلة تبني الأساليب الإبداعية واستحداث إجراءات جديدة تؤدي إلى النمو المهني للمشرفين.	3.64	%73	كبيرة
15.	عدم قدرة البوابة الأكاديمية على تلبية مطالب المستخدمين في حالة الذروة	3.63	%73	كبيرة
16.	إغفال رفع الروح المعنوية للعاملين من خلال تحقيق رضاهم وقناعتهم .	3.60	%72	كبيرة
17.	عدم وجود حوافز مالية لجذب الكوادر البشرية الوطنية المدربة للعمل في الجامعة	3.58	%72	كبيرة
18.	عدم توفر معايير فنية تتيح استخدام المشرف لأسلوب التقويم الذاتي لعمله.	3.58	%72	كبيرة
19.	عدم توفر معايير فنية يتم الاستناد عليها في تقييم مهارة المشرف الأكاديمي	3.56	%71	كبيرة
20.	عدم استخدام أسلوب تدريب الفريق القائم على اللقاء بين المدير والمشرفين لتدارس قضايا جُمعت المعلومات عنها مسبقا	3.56	%71	كبيرة

21.	ضعف التطوير المستمر للتسهيلات التقنية الجامعية وفق خطة معلومة وطويلة المدى.	3.55	%71	كبيرة
22.	سوء التوزيع لأجهزة الحاسوب الخاصة بالمشرفين داخل الحرم الجامعي .	3.54	%71	كبيرة
23.	كثرة الأعطال التي تصيب خطوط الشبكة وأجهزة الحاسوب داخل الجامعة.	3.54	%71	كبيرة
24.	عدم استخدام أسلوب اللقاءات التشخيصية مع المشرفين لتحديد المشكلات التي تواجههم وطرق التعامل معها بتطوير بدائل مناسبة.	3.54	%71	كبيرة
25.	إغفال إقناع المشرفين بإمكانية تحقيق أهدافهم في حالة قيامهم بالأداء المطلوب.	3.52	%70	كبيرة
26.	عدم تشجيع المشرفين على استخدام قنوات الاتصال غير الرسمية للحصول على معلومات وأفكار مهمة قد لا يتم ذكرها بصورة رسمية.	3.52	%70	كبيرة
27.	افتقار المشرفين إلى المهارات الحاسوبية والتكنولوجية الضرورية لعملهم.	3.51	%70	كبيرة
28.	عدم استخدام أسلوب اللقاءات المقصودة مع المشرفين بهدف مناقشة طبيعة عمل كل منهم وتطوير علاقات عمل إيجابية بينهم.	3.51	%70	كبيرة
29.	خلو شروط التعيين في الجامعة من معيار امتلاك المشرف للمهارات الحاسوبية اللازمة لحث المشرف على امتلاكها قبل الخدمة.	3.48	%70	كبيرة
30.	عدم توفر معايير فنية تمكن المشرف من المقارنة بين نسبة استخدامه للبوابة مع الآخرين	3.48	%70	كبيرة
31.	عدم توزيع السلطات على المشرفين والتأكيد على بعد التشاركية.	3.48	%70	كبيرة
	الدرجة الكلية على جميع الفقرات	3.65	%73	كبيرة

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (٥) أن درجة الموافقة على المعوقات كانت (كبيرة جدا) على فقرة واحدة (الفقرة ١)، بينما كانت (كبيرة)على (٣٠) فقرة من بين (٦٨) فقرة اشتملت عليها فقرات الاستبانة ضمن مجالاتها الثمانية حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين (٨٣٪) وبمتوسط حسابي قدره (٤,١٧) إلى (٧٠٪) بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٨).

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للفقرات فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٣٪) بمتوسط قدره (٣,٦٥) درجة .

ويتضح من النتائج وجود معوقات متعددة ومختلفة يواجهها المشرفون الأكاديميون في جامعة القدس المفتوحة ، ولبعض هذه المعوقات علاقة بشبكة الجامعة وبعضها له علاقة بالبنية التحتية لشركة الاتصالات الفلسطينية والبعض الآخر له علاقة بالسياسة الإدارية المعمول بها من قبل المسئولين الإداريين في الجامعة مناطقها ومراكزها الدراسية كافة ويعود السبب وراء تلك المعوقات إلى عوامل إدارية وتقنية ومعوقات متعلقة بإثارة الدوافع وعدم التركيز على بعد الدافعية المحفز للمشرف الأكاديمي على النمو المهني واستثمار طاقاته على الوجه الأمثل

بما يخدم العملية التعليمية والتربوية والإدارية بشكل عام. ومعوقات أخرى متعلقة بالتنمية المهنية ومعوقات فنية ومعوقات متعلقة بالاتصال . مما يعطي مؤشرا واضحا على وجود معوقات تعترض المشرفين الأكاديميين من وجهة نظرهم، وهذا يدل على معرفة المشرف الأكاديمي لواقع عمله وقدرته على تشخيص المعوقات التي تواجهه أثناء قيامه بالمهمات المطلوبة منه ورغبته في الوصول إلى أقصى حد ممكن من النمو المهني والقدرة على تسيير أعماله اليومية بسهولة ويسر ومهنية وإنجاز المهام الموكلة إليه في مواعيدها المحددة.

ويلاحظ عدم إقرار المشرفين بوجود معوقات شخصية ومادية، ويعزى ذلك إلى أن المشرف الأكاديمي ينظر إيجابيا إلى قدراته ويثق بنفسه ويعتز بها عندما يتعلق الأمر بشخصيته أثناء تقييمه الذاتي لها.

* وتتفق هذه النتائج مع المهارات التي ينبغي أن تتوفر في الأكاديمي الناجح كما يحددها مركز(NASSP) الذي أنشأته الرابطة القومية لمديري المدارس الأمريكية كما ورد في العقيلي(١٩٩٧) وهذه المهارات هي: تحليل المشكلة، والحكم أو القرار، والقدرة التنظيمية، والفصل أو البت، والقيادة، والحساسية، تحمل الضغوط، ونطاق الاهتمامات، والدافعية الذاتية، والقيم التربوية، ومهارات الاتصال الشفوي والكتابي .

ويرى الباحثان أن السبب في ذلك يعود إلى ما يأتي: -

١ . لكون أفراد المجتمع مشرفين أكاديميين تجمعهم ظروف تربوية وتعليمية وسياسية واجتماعية واقتصادية ونفسية متقاربة. ولديهم الرغبة للإسهام بكامل طاقاتهم الفكرية والشخصية لمواجهة التحديات والتقلبات الناشئة عن التغيرات التقنية المتسارعة في بداية الألفية الثالثة من هذا القرن.

٢ . لكون أفراد مجتمع الدراسة في غالبيتهم من التربويين الذين مارسوا العمل التربوي والإداري لسنوات طويلة اطلعوا خلالها على كثير من المعلومات والأفكار في المجالات المختلفة، مما زادهم معرفة وخبرة بالأفكار والمتطلبات والكفايات والمهارات اللازمة لنجاحهم في عملهم. بالإضافة إلى قدرتهم على تشخيص المعوقات والمعوقات التي تقف في طريق تطورهم.

٣ . النقلة النوعية التي شهدتها العملية التربوية بشكل عام والجامعية بشكل خاص. مما يستدعي مواكبة التطورات والتغيرات المحلية والعربية والعالمية.

٤ . الخبرة التي اكتسبها بعضهم والناتجة عن مشاركته في بعثات علمية إلى الخارج للاطلاع على المستجدات واكتساب الخبرات من الدول ذات الخبرة الطويلة في هذا الميدان .

٥ . التجانس البيئي والثقافي والعلمي والاجتماعي والاقتصادي، بالإضافة إلى خضوعهم جميعا لأنظمة الجامعة وقوانينها وتعليماتها وفلسفتها .

٦ . الحس الوطني والاجتماعي الذي يتملك الكثير من المشرفين، بضرورة النهوض بالعملية التربوية في فلسطين بعد عقود من سياسات التجهيل والتخلف والأذى الذي ألحقه الاحتلال بالتربية الفلسطينية . والرغبة في إثبات ذاتيتهم الفلسطينية، وشعورهم بالمسؤولية نحو تحسين نوعية الحياة الفلسطينية على المستويين الفردي والمجتمعي .

٧ . إدراك المشرفين أن كل تطوير للتعليم قوامه تطوير في إدارته وتقنياته واستراتيجياته . ومجاراة كل جديد ونافع ومفيد لعملية التعليم . .

أ: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والذي ينص على :

ما المعوقات الإدارية التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية؟

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة
على فقرات مجال المعوقات الإدارية
(ن = ١٧٢)

المجال	فقرات المجال	المتوسطات الحسابية*	النسب المئوية	درجة الموافقة
1.	النقص في عدد الأجهزة الحاسوبية المعدة لاستخدام المشرفين في الجامعة.	3.96	%79	كبيرة
2.	سوء التوزيع لأجهزة الحاسوب الخاصة بالمشرفين داخل الحرم الجامعي .	3.54	%71	كبيرة
3.	عدم وجود سياسة حاسوبية واضحة المعالم تحدد حقوق المشرف وواجباته.	3.84	%77	كبيرة
4.	قلة عدد الدورات الهادفة إلى تنمية المشرفين في مجال امتلاك المهارات الحاسوبية	3.25	%65	متوسطة
5.	عدم توفر الوقت الكافي للمشرف للتدريب والممارسة بسبب العبء الأكاديمي والإداري	3.73	%75	كبيرة
6.	عدم توفر المواد الإرشادية الكافية لتوجيه المشرف في كيفية استخدام البوابة الأكاديمية	3.19	%64	متوسطة
7.	خلو التقييم السنوي للمشرف من معايير تتعلق بمدى استخدامه للحاسوب و البوابة والانترنت في العمل الجامعي	3.47	%69	متوسطة
8.	عدم وجود خطط مبرمجة لورش عمل دورية تساعد المشرفين على التعرف على كل جديد في مجال الحاسوب والانترنت والبوابة الأكاديمية	3.76	%75	كبيرة
9.	ضعف التطوير المستمر للتسهيلات التقنية الجامعية وفق خطة معلومة وطويلة المدى.	3.55	%71	كبيرة
10.	عدم توفر معايير فنية يتم الاستناد عليها في تقييم مهارة المشرف الأكاديمي	3.56	%71	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3.59	%72	كبيرة

*أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (٦) أن درجة الموافقة على مجال المعوقات الإدارية كانت (كبيرة)على الفقرات(١ ، ٢ ، ٣ ، ٥ ، ٨ ، ٩ ، ١٠) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أكثر من (٧٠٪) وأقل من (٨٠٪) . بينما كانت (متوسطة) على الفقرات (٤ ، ٦ ، ٧) أكثر من (٦٠٪) وأقل من (٧٠٪) . وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٢٪) .

ويتضح من النتائج أن هناك العديد من المعوقات الإدارية التي يواجهها المشرفون الأكاديميون وعلى رأسها عدم قيام الإدارة بتزويدهم بأجهزة الحاسوب المطلوبة في مكاتبهم وعدم توزيع الأجهزة الموجودة بشكل عادل مما يستدعي إعادة النظر في تناول هذه المشكلة وحلها بما يتناسب مع الواقع الذي يشعر به المشرف الأكاديمي بالعدالة في التوزيع وتوفير جهاز خاص به ليعينه

على أداء ما يترتب عليه من مهام والتزامات تخدم العمل الأكاديمي المكلف بتنفيذه .

ويرى الباحثان أن الحل العملي الأمثل لهذه المعوقات يتمثل بما يأتي :

١ . تزويد كل مشرف بجهاز حاسوب خاص به في عمله .

٢ . توفر الوقت الكافي للمشرف للتدريب والممارسة بسبب العبء الأكاديمي والإداري المطلوب منه .

٣ . عقد المزيد من الدورات الهادفة إلى تنمية ا لمشرفين في مجال امتلاك المهارات الحاسوبية .

٤ . وضع خطط مبرمجة لورش عمل دورية تساعد المشرفين على التعرف على كل جديد في مجال الحاسوب والانترنت والبوابة الأكاديمية .

٥ . توفير معايير فنية يتم الاستناد عليها في تقييم مهارة المشرف الأكاديمي .

ب : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والذي ينص على :

ما المعوقات الفنية التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية؟

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة

على فقرات مجال المعوقات الفنية

(ن= ١٧٢)

المجال	فقرات المجال	المتوسطات الحسابية*	النسب المئوية	درجة الموافقة
1.	افتقار المشرفين إلى المهارات الحاسوبية والتكنولوجية الضرورية لعملهم.	3.51	%70	كبيرة
2.	عدم وجود حوافز مالية لجذب الكوادر البشرية الوطنية المدربة للعمل في الجامعة	3.58	%72	كبيرة
3.	غلو شروط التعيين في الجامعة من معيار امتلاك المشرف للمهارات الحاسوبية اللازمة لحث المشرف على امتلاكها قبل الخدمة.	3.48	%70	كبيرة
4.	عدم توفير التدريب المستمر على المستحدثات العلمية خاصة وان مجال الحاسوب متطور بشكل سريع.	3.69	%74	كبيرة
5.	النقص في الكفاءات البشرية القادرة على الإشراف على ورش التدريب	3.07	%61	متوسطة
6.	كثرة الأعطال التي تصيب خطوط الشبكة وأجهزة الحاسوب داخل الجامعة.	3.54	%71	كبيرة
7.	ضعف خطوط البنية التحتية لشركة الاتصالات الفلسطينية.	3.75	%75	كبيرة
8.	عدم توفر معايير فنية تتيح استخدام المشرف لأسلوب التقويم الذاتي لعمله.	3.58	%72	كبيرة
9.	عدم توفر معايير فنية تمكن المشرف من المقارنة بين نسبة استخدامه للبوابة مع الآخرين	3.48	%70	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3.52	%70	كبيرة

*أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (٧) أن درجة الموافقة على مجال المعوقات الفنية كانت (كبيرة) على الفقرات(١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أكثر من (٧٠٪) وأقل من (٨٠٪) . بينما كانت (متوسطة) على الفقرة(٥)أكثر من(٦٠٪) وأقل من (٧٠٪) . وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد كانت درجة الموافقة عليها (كبيرة) حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى(٧٠٪) .

يتضح من النتائج أن هناك إشكالية في البنية التحتية التقنية لشركة الاتصالات الفلسطينية والتي لها علاقة بسرعة خطوط الاتصال المزودة لخدمات الانترنت، مما يعني أن هذه المشكلة وطنية وخارجة عن قدرة الجامعة على التعامل معها وحلها . كما تظهر النتائج الرغبة الملحة في التركيز على عقد الدورات التدريبية بأشكالها ومسمياتها كافة لرفع كفاءة المشرف وكفايته للتعامل مع المهارات الحاسوبية والمستحدثات الفنية والتقنية التي لها علاقة بالمشرف وعمله .

كما تنسجم مع دراسة Boush (١٩٩٥) حيث توصلت إلى أن المديرين يمارسون دورهم الإداري أكثر من دورهم الفني . وأنهم يقضون ٤٠٪ من وقتهم في ساعات مكتبية إدارية ، و١٠٪ في القيادة التعليمية ، ١٠٪ في تقويم المعلمين ، و١٠٪ في التخطيط ، و٣٠٪ في أعمال مختلفة، في حين لم يخصصوا أي وقت لتحسين أعمال الهيئة التدريسية .

ويرى الباحثان أن الحل العملي الأمثل لهذه المعوقات يتمثل بما يأتي :

١ . وضع حوافز مالية ومعنوية لجذب الكوادر البشرية الوطنية المدربة للعمل في الجامعة .
٢ . تضمين شروط التعيين في الجامعة لمعيار امتلاك المشرف للمهارات الحاسوبية اللازمة لحث المشرف على امتلاكها قبل الخدمة .
٣ . التقليل من الأعطال الفنية التي تصيب خطوط الشبكة وأجهزة الحاسوب داخل الجامعة إلى أدنى مستوى لها .
٤ . التفاوض مع شركة الاتصالات الفلسطينية لتحسين خطوط البنية التحتية لتحسين خدماتها .
٥ . توفير معايير فنية تمكن المشرف من المقارنة بين نسبة استخدامه للبوابة مع الآخرين .

ج : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث والذي ينص على :

ما المعوقات التقنية التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية؟

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة

على فقرات مجال المعوقات التقنية

(ن =١٧٢)

المجال	فقرات المجال	المتوسطات الحسابية*	النسب المئوية	درجة الموافقة
1.	افتقار الشبكة للسرعة المرضية مما يخلق الملل في نفس المستخدم	4.17	%83	كبيرة جدا
2.	افتقار البوابة إلى المثيرات التقنية المحفزة للاستخدام	3.69	%74	كبيرة
3.	عدم قدرة البوابة الأكاديمية على تلبية مطالب المستخدمين في حالة الذروة	3.63	%73	كبيرة
4.	خلو أجهزة الحاسوب المستخدمة من التقنية المتجددة باستمرار	3.46	%69	متوسطة
5.	عدم توفر جهاز رقابة ناجع للمفاضلة بين المستخدمين وحثهم على الاستخدام الملتزم	3.38	%68	متوسطة
6.	عدم توفر مرجعية واضحة لعناوين المشرفين في مركز تزويد الخدمة لتسهيل التواصل معهم	3.18	%64	متوسطة
7.	افتقار البوابة إلى التميز في سرعة الأداء	3.29	%66	متوسطة
8.	عدم توفر خدمة الاتصال اللاسلكي التي تسهل عملية الاتصال مع البوابة عبر الانترنت .	3.67	%73	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3.56	%71	كبيرة

*أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (٨) أن درجة الموافقة على مجال المعوقات التقنية كانت (كبيرة جدا)على الفقرة(١) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أكثر من (٨٠٪) . بينما كانت (كبيرة) على الفقرات (٢ ، ٣ ، ٨) أكثر من(٧٠٪) وأقل من (٨٠٪) . ومتوسطة على الفقرات (٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) أكثر من (٦٠٪) وأقل من (٧٠٪) .

وفيما يتعلق بالدرجة فقد كانت درجة الموافقة عليها(كبيرة) حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧١٪) .

يتضح من النتائج أن المشرف الأكاديمي يعاني السأم والملل عند استخدامه لشبكة الانترنت في الجامعة وخاصة في أوقات الذروة مما يعني فقدانه للتحفيز على الاستخدام المستمر . وهذا يعني ضرورة تحسين كفاءة الشبكة بشكل يثير الدافعية ويحفز المشرف على الاستخدام المستمر لتنفيذ المهام الموكلة إليه والتي لها ارتباط وثيق بطبيعة عمله مما يتيح له الانجاز السريع لمهامه وتوفير الوقت والجهد .

ويرى الباحثان أن الحل العملي الأمثل لهذه المعوقات يتمثل بما يأتي :

١ . تسريع عمل شبكة الجامعة لإبعاد الملل عن نفس المستخدم .
٢ . توفير خدمة الاتصال اللاسلكي لتسهل عملية الاتصال مع البوابة عبر الانترنت .
٣ . تزويد البوابة بالمثيرات التقنية المحفزة للاستخدام .

وتتفق النتائج مع ما أشار إليه Cameron (١٩٩٧) . من أن عملية التطوير يجب أن تبقى مستمرة بلا توقف ضمن خطة مدروسة وإستراتيجية واضحة وطويلة المدى، لتظل المؤسسة التربوية والعاملون فيها على صلة بالواقع التربوي والتغيرات الاجتماعية والثقافية والتقنية والتكنولوجية، والقفزات المعرفية السريعة، والمدخلات التربوية المتلاحقة .

د : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع والذي ينص على :

ما المعوقات الشخصية التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية ؟

الجدول(٩)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على مجال المعوقات الشخصية

(ن =١٧٢)

المجال	فقرات المجال	المتوسطات الحسابية*	النسب المئوية	درجة الموافقة
1.	انعدام دافعية بعض المشرفين باتجاه النمو المهني المستمر.	3.32	%66	متوسطة
2.	انعدام الرغبة في تحمل مسؤوليات عمل إضافية.	3.16	%63	متوسطة
3.	ضعف الإيمان بالتقنيات الحاسوبية الجديدة وقدرتها على تحقيق الأهداف.	2.72	%54	قليلة
4.	الشعور بالخجل عند الرغبة في الحصول على مساعدة الآخرين.	2.81	%56	قليلة
5.	ضعف القدرة على بناء علاقات طيبة مع أصحاب الخبرة والاختصاص.	2.69	%54	قليلة
6.	الشعور بعدم التقدير من الرؤساء في حالة الرغبة في الإبداع والابتكار	3.07	%61	متوسطة
7.	التهرب من الاستجابة لمطالب الرؤساء بسبب كثرة الأعباء في العمل	3.01	%60	متوسطة
8.	عدم فهم العلاقة بين دور البوابة ومتطلبات العمل الجامعي	2.99	%60	متوسطة
9.	المقاومة الطبيعية من المشرف لكل جديد وحديث لم يألفه من قبل.	2.69	%54	قليلة
10.	عدم قدرة المشرف على استيعاب التقنية الحاسوبية المتطورة.	2.71	%54	قليلة
11.	طبيعة التخصص الجامعي للمشرف.	3.22	%64	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	2.94	%59	قليلة

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (٩) أن درجة الموافقة على مجال المعوقات الشخصية كانت (متوسطة) على جميع الفقرات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ١١) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أكثر من (٦٠٪) وأقل من (٧٠٪) . بينما كانت(قليلة)على الفقرات (٤ ، ٥ ، ٩ ، ١٠) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أكثر من (٥٠٪) وأقل من (٦٠٪) .

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد كانت درجة الموافقة عليها (قليلة) حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٥٩٪) .

يتضح من النتائج أن المشرف الأكاديمي ينفي عن نفسه مواجهة معوقات شخصية تتعلق بشخصيته وقدراته مما يعني أن المشرف ينظر لنفسه بصورة إيجابية وأن تقييمه لنفسه إيجابي في ما يتعلق بإمكاناته وثقته بنفسه .

وتلتقي النتيجة مع ما ذكره الطويل (١٩٩٧) من أن سلوكيات العاملين في أي نظام تتأثر إلى حد كبير بطريقة تقييمهم لأنفسهم وبالمعايير المستخدمة في هذا التقييم . وأن الإنسان أميل إلى رؤية ما حوله بالشكل الذي يريد أن يدركه فيه . والأفراد محاطون بمعلومات كثيرة من حولهم ويختارون من بينها المعلومات التي لها مدلولات بالنسبة لهم أو التي تتطابق مع حالتهم وتوقعاتهم وتجد لها مكانا في خبراتهم السابقة ، وأن ما يتعلمه الإنسان ويعرفه يؤثر على طريقة تقييمه للأمور وكيفية تصرفه نحوها .

هـ : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس والذي ينص على :

ما المعوقات المادية التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية ؟

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على فقرات مجال المعوقات المادية

(ن =١٧٢)

المجال	فقرات المجال	المتوسطات الحسابية*	النسب المئوية	درجة الموافقة
1.	عدم توفر القدرة المادية للمشرف على امتلاك جهاز حاسوب في المنزل	2.93	%59	متوسطة
2.	عدم قيام الجامعة بتوفير جهاز حاسوب لكل مشرف.	3.93	%79	كبيرة
3.	عدم توفر خدمة الانترنت في مكان السكن الخاص بالمشرف	3.24	%65	متوسطة
4.	التكلفة الباهظة المترتبة على استخدام البوابة خارج الجامعة على نفقة المشرف	3.24	%65	متوسطة

5.	ضعف الإمكانات المادية للمشرف و التي تحول دون التحاقه بدورات خاصة لرفع ثقافته ومهاراته الحاسوبية	3.10	%62	متوسطة
6.	بعد سكن المشرف عن أماكن وجود مراكز التدريب المساعدة على امتلاكه للمهارات الحاسوبية الضرورية.	3.09	%62	متوسطة
7.	عدم قدرة المشرف على دفع نفقات الجهات المزودة لخدمة الانترنت السريعة الموفرة للوقت والجهد	3.17	%63	متوسطة
8.	كثرة الأعطال التي تلحق بأجهزة الحاسوب المنزلية وارتفاع نفقات إصلاحها.	3.46	%69	متوسطة
9.	افتقار البيئة الجامعية إلى بنية تحتية محفزة على التعامل مع البوابة بسهولة ويسر	3.25	%65	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.27	%65	متوسطة

يتضح من الجدول (١٠) أن درجة الموافقة على مجال المعوقات المادية كانت(كبيرة) على الفقرة(٢)حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أكثر من (٧٠٪) وأقل من (٨٠٪). بينما كانت (متوسطة) على بقية الفقرات أكثر من(٦٠٪) وأقل من (٧٠٪). .

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد كانت درجة الموافقة عليها (متوسطة) حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٦٥ ٪).

يتضح من النتائج أن المشرف الأكاديمي يستبعد بشكل عام وجود معوقات مادية تحول بينه وبين الاستخدام الأمثل لبوابة الجامعة . وهذا يشير إلى أن المعوقات التي يواجهها المشرف لها علاقة بالسياسات الإدارية والفنية والتقنية والمعنوية التي تنتهجها الجامعة.

و : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس والذي ينص على :

ما المعوقات المتعلقة بإثارة الدوافع التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية ؟

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة
على فقرات مجال المعوقات المتعلقة بإثارة الدوافع
(ن =١٧٢)

المجال	فقرات المجال	المتوسطات الحسابية*	النسب المئوية	درجة الموافقة
1.	عدم التعرف على حاجات المشرفين العضوية والنفسية والعمل على إشباعها.	3.78	%76	كبيرة
2.	إغفال إقناع المشرفين بإمكانية تحقيق أهدافهم في حالة قيامهم بالأداء المطلوب.	3.52	%70	كبيرة
3.	عدم توزيع السلطات على المشرفين والتأكيد على بعد التشاركية.	3.48	%70	كبيرة
4.	قلة الاهتمام بخلق التناغم والانسجام الذي يشعر المشرفون معه بالرغبة في العمل والاستمرار بالمشاركة في نشاطهم .	3.46	%69	متوسطة
5.	عدم تقديم المساعدة للمشرفين للتكيف مع البيئة الجامعية والمحلية.	3.26	%65	متوسطة
6.	إغفال رفع الروح المعنوية للعاملين من خلال تحقيق رضاهم وقناعتهم .	3.60	%72	كبيرة
7.	قلة تبني الأساليب الإبداعية واستحداث إجراءات جديدة تؤدي إلى النمو المهني للمشرفين.	3.64	%73	كبيرة
8.	عدم تقديم الحوافز المادية لمن يستخدمون البوابة بشكل مرض	3.72	%74	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3.56 ،	%71	كبيرة

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (١١) أن درجة الموافقة على مجال إثارة الدوافع كانت (كبيرة)على الفقرات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٨) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أكثر من (٧٠٪) وأقل من (٨٠٪) . بينما كانت (متوسطة) على الفقرات (٤ ، ٥) أكثر من(٦٠٪) وأقل من (٧٠٪) .

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد كانت درجة الموافقة عليها (كبيرة) حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧١٪) .

يتضح من النتائج أن هناك العديد من المعوقات المتمثلة في قلة الوسائل والأساليب المتبعة من قبل الإداريين ، والقادرة على تحفيز المشرف ورفع دافعيته واستثمار طاقاته وقدراته بالشكل الذي يولد الإبداع والابتكار لديه ويختصر الجهد والوقت مع سرعة الانجاز والأداء بمهارة عالية ، بالإضافة إلى غياب التحفيز المادي عند ظهور الإبداع والإنجاز والمهارة من قبل المشرف .

وتنسجم النتائج مع ما ذكره شاويش (٢٠٠)من بروز اتجاهات جديدة في مجال الإدارة والتي يحتاج إليها العاملون أثناء قيامهم بمهامهم وأعمالهم ومنها : تعميق روح الولاء

والانتماء عن طريق خلق الظروف التي يشعر العاملون فيها بكيانهم واحترامهم وأثرهم في تقدم المؤسسة ورفعتها وازدهارها . وقدرة المدير على اجتذاب العاملين إليه وزيادة ولائهم وانتمائهم وتوفيره الظروف المناسبة التي تفتح المجال للعاملين للعمل وإطلاق الطاقات الخلاقة . وقدرته على معرفة ميول العاملين ومواهبهم واستعداداتهم . وأن يستغل علاقاته الإنسانية مع العاملين في إثارة دافعهم نحو العمل المثمر البناء الذي يعود بالفائدة على الجميع .

وتتفق كذلك مع دراسة (Kearney، ١٩٩٩) التي دلت نتائجها على أن المدير الناجح هو الذي يمتلك القدرة على حفز الآخرين .

وتتفق مع ما أشارت إليه حسن(١٩٩٩) من أن الدافعية كامنة في الإنسان وأن كل فرد لديه مجموعة من الحاجات غير المشبعة وعلى المدير أن ينشئ ظروفا يمكن للإنسان أن يرى فيها فرصا لإشباع حاجاته وتحقيق أهدافه وأن الفرق بين مستوى طموحات الفرد ومستوى إنجازه تمثل الإمكانية الكامنة لحفزه ودفعه للعمل .

ويرى الباحثان أن الحل العملي الأمثل لهذه المعوقات يتمثل في ما يأتي :

١ . التعرف على حاجات المشرفين العضوية والنفسية والعمل على إشباعها .
٢ . إقناع المشرفين بإمكانية تحقيق أهدافهم في حالة قيامهم بالأداء المطلوب .
٣ . تبني الأساليب الإبداعية واستحداث إجراءات جديدة تؤدي إلى النمو المهني للمشرفين .
٤ . تقديم الحوافز المادية لمن يستخدمون البوابة بشكل مرض .

ز : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السابع والذي ينص على :

ما المعوقات المتعلقة بالتنمية المهنية التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية؟

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة
على فقرات مجال المعوقات المتعلقة بالتنمية المهنية
(ن =١٧٢)

المجال	فقرات المجال	المتوسطات الحسابية*	النسب المئوية	درجة الموافقة
1.	عدم استخدام أسلوب تدريب الفريق القائم على اللقاء بين المدير والمشرفين لتدارس قضايا جمعت المعلومات عنها مسبقا	3.56	%71	كبيرة
2.	عدم استخدام أسلوب ورشة الدور القائم على تطوير نوع من المواجهة بين المشرف ودوره من خلال لقاءات يعقدها المدير مع المشرفين لتدارس دور كل واحد منهم.	3.44	%69	متوسطة
3.	عدم استخدام أسلوب اللقاءات المقصودة مع المشرفين بهدف مناقشة طبيعة عمل كل منهم وتطوير علاقات عمل إيجابية بينهم.	3.51	%70	كبيرة
4.	عدم استخدام أسلوب اللقاءات التشخيصية مع المشرفين لتحديد المشكلات التي تواجههم وطرق التعامل معها بتطوير بدائل مناسبة.	3.54	%71	كبيرة
5.	ضعف استخدام أسلوب مجموعات الأتراب التي تناقش قضايا محددة لفئة من المشرفين الذين تجمعهم قضايا مشتركة.	3.68	%74	كبيرة
الدرجة الكلية للمجال		3.55	%71	كبيرة

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (١٢) أن درجة الموافقة على مجال المعوقات المتعلقة بإثارة الدافعية كانت(كبيرة) على جميع الفقرات أكثر من (٧٠٪) وأقل من (٨٠٪) . باستثناء الفقرة (٢) حيث كانت درجة الموافقة عليها (متوسطة) بنسبة مئوية مقدارها (٦٩٪) وأقل من (٧٠٪) .
وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد كانت درجة الموافقة عليها(كبيرة) حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧١٪) .

يتضح من النتائج أن المشرف الأكاديمي غير راض تماما عن حجم الأساليب المستخدمة في زيادة تنميته المهنية ونوعيتها ورفع كفاءته بما يتفق مع طبيعة عمله وتزويده بالمستجدات العلمية والتقنية والمهارية بتكثيف الدورات ورفع مستوى فرص التدريب والتأهيل ولا سيما في مجال امتلاك المهارات الحاسوبية اللازمة له ولعمله .

وتلتقي النتيجة مع ما أشار إليه الطويل(١٩٩٧) من أن هناك أساليب عدة يلجأ إليها كل نظام للمحافظة على صحته وصحة العاملين فيه وتنميتهم مهنيا ومنها : –

* أسلوب تدريب الفريق : لقاء بين المدير وفريق العمل ليتدارسوا مدى فاعليتهم في مواجهة

مشكلاتهم التي جُمعت المعلومات عنها مسبقا .

* أسلوب ورشة الدور : لقاء بين المدير وشريحة من العاملين لتدارس دور كل منهم وتطوير نوع من المواءمة بين الفرد ودوره .
* لقاءات محدودة الهدف : اجتماعات منفردة يعقدها المدير مع العاملين لمناقشة طبيعة مسؤولية كل منهم وتطوير علاقات عمل إيجابية بينهم .
* لقاءات تشخيصيه : يعقدها المدير مع العاملين لتحديد المشكلات التي تواجه المؤسسة والبدائل المطروحة لحلها ، ومتطلبات التطوير .

ويرى الباحثان أن الحل العملي الأمثل لهذه المعوقات يتمثل في استخدام مجموعة من الأساليب التدريبية لرفع كفاءة المشرفين وتنميتهم ومن هذه الأساليب ما يأتي :

١ . استخدام أسلوب تدريب الفريق القائم على اللقاء بين المدير والمشرفين لتدارس قضايا جُمعت المعلومات عنها مسبقا .

٢ . استخدام أسلوب اللقاءات المقصودة مع المشرفين بهدف مناقشة طبيعة عمل كل منهم وتطوير علاقات عمل إيجابية بينهم .

٣ . استخدام أسلوب اللقاءات التشخيصية مع المشرفين لتحديد المشاكل التي تواجههم وطرق التعامل معها بتطوير بدائل مناسبة .

٤ . استخدام أسلوب مجموعات الأتراب التي تناقش قضايا محددة لفئة من المشرفين الذين تجمعهم قضايا مشتركة .

ح : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثامن والذي ينص على:

ما المعوقات المتعلقة بالاتصال التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية؟

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة
على فقرات مجال المعوقات المتعلقة بالاتصال
(ن =١٧٢)

المجال	فقرات المجال	المتوسطات الحسابية*	النسب المئوية	درجة الموافقة
1.	ضعف تركيز الإدارة على استخدام قنوات الاتصال الرسمية في الاتجاهات كافة.	3.40	%68	متوسطة
2.	عدم تشجيع المشرفين على استخدام قنوات الاتصال غير الرسمية للحصول على معلومات وأفكار مهمة قد لا يتم ذكرها بصورة رسمية.	3.52	%70	كبيرة
3.	عدم توفر الإمكانات لاستخدام وسائط اتصال متعددة بين الرؤساء والمرؤوسين.	3.46	%69	متوسطة
4.	قلة الحرص خلال عملية الاتصال مع الآخرين للتقليل من عوامل التشويش .	3.36	%67	متوسطة
5.	قلة توفر وسائل الاتصال المناسبة والضرورية في العمل لتلقي التغذية الراجعة	3.46	%69	متوسطة
6.	ضعف العلاقات البينية بين المشرفين وفنيي المختبر والانترنت في الجامعة	2.93	%59	قليلة
7.	معوق الاتصال بالمسئولين عن إدارة مشروع البوابة الأكاديمية لتلقي التغذية الراجعة الفورية	3.09	%62	متوسطة
8.	عدم انطلاق عملية التخطيط الفني في الجامعة بتحديد مهارات الاتصال اللازمة لتنفيذ الخطة واستراتيجياتها.	3.32	%66	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.32	%66	متوسطة

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (١٣) أن درجة الموافقة على مجال المعوقات المتعلقة بالاتصال كانت(كبيرة) على الفقرة(٢) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أكثر من (٧٠٪) وأقل من (٨٠٪) . بينما كانت (متوسطة) على الفقرات (١ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٨) أكثر من (٦٠٪) وأقل من (٧٠٪) . و(قليلة) على الفقرة (٦) أكثر من (٥٠٪) وأقل من (٦٠٪) .

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد كانت درجة الموافقة عليها(متوسطة) حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٦٦٪) .

يتضح من النتائج أن المشرف الأكاديمي يواجه معوقات في التواصل والاتصال غير الرسمي بالعاملين في الجامعة كافة لتبادل الخبرات ومناقشة القضايا ذات الاهتمام المشترك والخروج برؤى وأفكار يمكنها مساعدة المشرف على تخطي العديد من المعوقات والمعيقات التي تحول دون تقدمه وإبداعه وتزويده بكل ما هو ضروري لعمله ومهنته .

وتلتقي هذه النتيجة مع ما أشار إليه القريوتي (١٩٩٧) من أن الاتصال هو الإجراء الذي يتم عبره تبادل الفهم بين الكائنات البشرية ، والوسيلة التي تنتقل عن طريقها المعاني والأفكار والحقائق والآراء والمشاعر والأحاسيس من إنسان إلى آخر أو من جماعة إلى أخرى، عبر رموز متفق عليها ، والاتصال عملية تفاعلية يتم فيها تأثير متبادل بين طرفين في إطار نظام اجتماعي معين يترافق مع أنظمة اجتماعية أخرى ضمن نظام اجتماعي أكبر .

وتنسجم النتيجة مع ما أشار إليه (Al-Bishi، ١٩٩٩) من أن اتخاذ القرارات وتنسيق العمل وتنفيذ الخطط وتنظيم البرامج لن يتم إلا في حالة انسياب المعلومات بصورة سلسة بين العاملين كلهم، مما يؤدي إلى تنظيم العمل وتحقيق الأهداف بسهولة ويسر، وبأقل وقت وجهد، حيث ينعكس هذا إيجابيا على سير العملية الإدارية والتعليمية برمتها .

ويرى الباحثان أن الحل العملي الأمثل لهذه المعوقات يتمثل في ما يأتي :

١ . تشجيع المشرفين على استخدام قنوات الاتصال غير الرسمية للحصول على معلومات وأفكار مهمة قد لا تُذكر بصورة رسمية .
٢ . توفير وسائل الاتصال المناسبة والضرورية في العمل لتلقي التغذية الراجعة .
٣ . الاتصال بالمسئولين عن إدارة مشروع البوابة الأكاديمية في الجامعة لتلقي التغذية الراجعة الفورية .
٤ . التقليل من عوامل التشويش خلال عملية الاتصال بالآخرين .
٥ . تقوية العلاقات البينية بين المشرفين وفنيي المختبر والانترنت ومشرفي الحاسوب في الجامعة .

*** ثانيا :عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني والذي ينص على:**

ما ترتيب مجالات معوقات استخدام البوابة الأكاديمية تنازليا تبعا لمستوى درجة صعوبتها الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية لجميع المجالات والجدول (١٤) يوضح ذلك .

الجدول (١٤)

ترتيب مجالات المعوقات التي يواجهها المشرفون الأكاديميون
في جامعة القدس المفتوحة والتي تحد من استخدامهم للبوابة الأكاديمية للجامعة .
(ن =١٧٢)

الترتيب	المجال	متوسط الاستجابة الكلية*	النسبة المئوية % الكلية	درجة الموافقة الكلية
الأول	المعوقات الإدارية	3.59	%72	كبيرة
الثاني	المعوقات التقنية	3.56	%71	كبيرة
الثاني مكرر	المعوقات المتعلقة بإثارة الدوافع	3.56	%71	كبيرة
الثاني مكرر	المعوقات المتعلقة بالتنمية المهنية	3.56	%71	كبيرة
الخامس	المعوقات الفنية	3.52	%70	كبيرة
السادس	المعوقات المتعلقة بالاتصال	3.32	%66	متوسطة
السابع	المعوقات المادية	3.27	%65	متوسطة
الثامن	المعوقات الشخصية	2.94	%59	قليلة
درجة الموافقة الكلية على جميع المجالات		3.41	%68	متوسطة

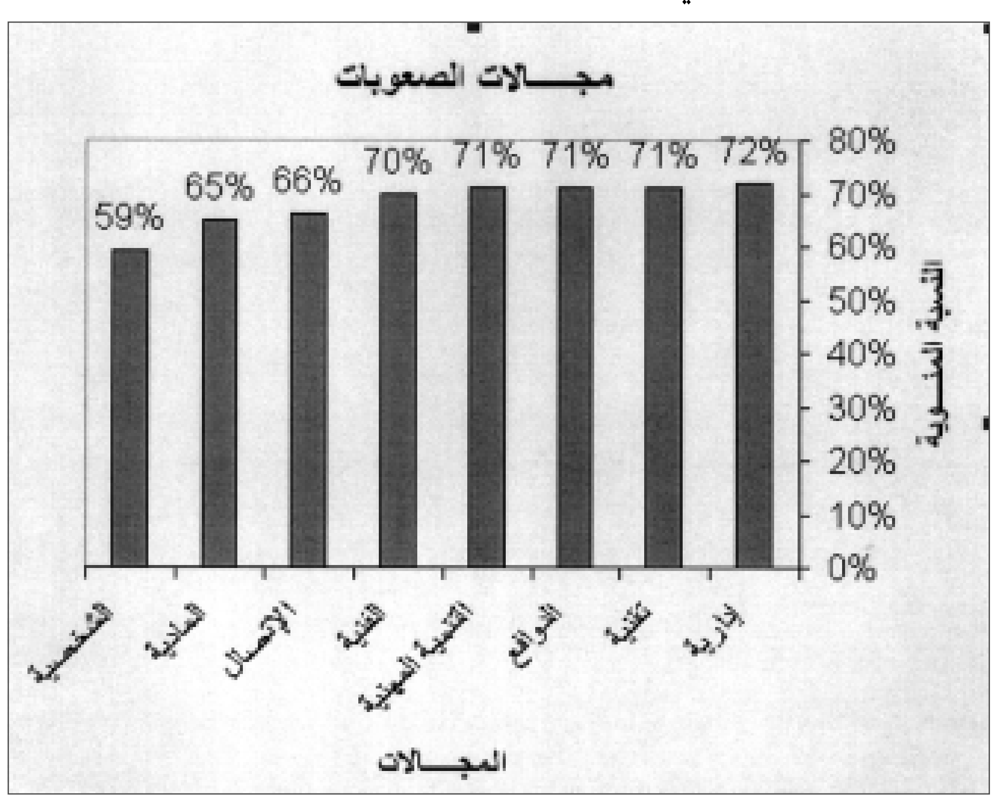
* أقصى درجة للاستجابة ٥ درجات

يتضح من الجدول(١٤) أن ترتيب المجالات بناء على استجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب أهميتها تنازليا كانت كما هي في الجدول (١٤) أعلاه حيث حصل مجال المعوقات الإدارية على المرتبة الأولى من بين المجالات الثمانية بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٩) بنسبة مئوية مقدارها(٧٢٪) . بينما حصل مجال المعوقات المتعلقة بالمعوقات الشخصية على المرتبة (الثامنة والأخيرة) بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٤) ونسبة مئوية مقدارها(٥٩٪) ودرجة موافقة قليلة .

كما يتضح من الجدول (١٤) أن (خمسة) مجالات حصلت على درجة موافقة(كبيرة)بنسبة مئوية تراوحت ما بين (٧٢٪ إلى ٧٠٪) و(مجالين) على درجة موافقة (متوسطة) بنسبة مئوية تراوحت ما بين (٦٦٪ إلى ٦٥٪٪) و(مجالا واحدا) حصل على درجة موافقة (قليلة) . بنسبة مئوية مقدارها (٥٩٪) .

أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمتوسط الاستجابة على جميع مجالات الدراسة فقد حصلت على متوسط حسابي قدره (٣,٤١) بنسبة مئوية مقدارها (٦٨٪) ودرجة موافقة متوسطة. وتبدو النتيجة بوضوح في الشكل البياني (١) :-

الشكل البياني لترتيب المجالات تبعا لدرجة أهميتها من(١-٨)



يتضح من النتائج أن المشرف الأكاديمي يعزو المعوقات التي يواجهها إلى أسباب إدارية أولا ومعوقات تقنية وأخرى تتعلق بالدوافع والتنمية المهنية ثانيا ومن ثم معوقات فنية ثالثا. ويقلل من أهمية المعوقات الشخصية والمادية والمعوقات المتعلقة بالاتصال. وهذا يشير إلى أن المشرف يرمي الكرة إلى ملعب الإداريين والفنيين من جهة وعدم توفير التقنيات الضرورية اللازمة له من جهة أخرى، وينفي عن نفسه التقصير وتحمل المسؤولية تجاه هذه المعوقات. ويرى أنه غير مسئول عما يواجهه من عوائق وما يعترضه من معوقات في بعض الأحيان.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه العميان (٢٠٠٢) من أن قوة القيادة الإدارية وفعاليتها

تعتمد على عملية التأثير التي يمارسها المدير على مرؤوسيه والوسائل التي يستخدمها كالإثابة، والأسس المرجعية للمرؤوسين، كما تعتمد على النمط القيادي والنمط الإداري الذي يتبعه المدير في ممارسة سلطة الخبرة والكفاءة لا سلطة القسر والإكراه وتوافر الكفايات الشخصية والمهنية والوظيفية العملية والاجتماعية والإنسانية والبيئية.

وتنسجم مع ما أشار إليه الطويل (١٩٩٩) من أن العناصر البشرية في أي نظام كثيرا ما يقاومون التغيير، ويحبون ممارسة الروتين اليومي الذي اعتادوا عليه، لأن قيامهم بالعمل الذي ألفوه وتعودوه أكثر سهولة ولا يحتاج إلى جهد كبير عند تنفيذه. ويميل المشرفون الأكاديميون إلى الأخذ بهذا التوجه في العمل عند عدم إشراكهم في عملية صنع القرار، وعدم رفع كفايتهم المهنية أثناء الخدمة وتهميش دورهم الاجتماعي، وعند عدم إشراكهم في وضع السياسات والخطط العامة للمؤسسة، إضافة إلى عدم استشارتهم وأخذ رأيهم عند وضع الخطط والبرامج التربوية ليكون لهم دور فاعل في تطبيقها على أرض الواقع. وأن معرفة العاملين بما يدور في مؤسستهم ومشاركتهم في صنع القرارات يؤدي إلى إثارة دافعيتهم نحو العمل، فيقبلون على تحمل المسؤولية برغبة، مما ينعكس إيجابيا على إنتاجية الفرد والجماعة. وهذا يشير إلى النضج المفاهيمي لمعنى القيادة ذات النهج الديمقراطي عند أفراد مجتمع الدراسة، ونظرتهم السلبية جدا لغيرها من الأنماط القيادية الأخرى والتي عفا عليها الزمن وأصبحت غير صالحة لدخول الألفية الثالثة.

*** ثالثا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثالث والذي ينص على:-**

* ما أعلى معيار لكل مجال من مجالات معوقات استخدام البوابة الأكاديمية مرتبة تنازليا تبعا لمستوى درجة صعوبتها؟

للإجابة عن السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجالات لتحديد أعلى معوق لكل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية لأعلى المعوقات في كل المجالات والجدول (١٥) يوضح ذلك.

الجدول (١٥)
تحديد أعلى معوق لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازليا
والدرجة الكلية لأعلى المعوقات في كل المجالات
(ن =١٧٢)

المجال	المعيار	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية%	درجة الموافقة
المعوقات التقنية	افتقار الشبكة للسرعة المرضية مما يخلق الملل في نفس المستخدم	4.17	%83	كبيرة جدا
المعوقات الإدارية	النقص في عدد الأجهزة الحاسوبية المعدة لاستخدام المشرفين في الجامعة.	3.96	%79	كبيرة
المعوقات المادية	عدم قيام الجامعة على توفير جهاز حاسوب لكل مشرف.	3.93	%79	كبيرة
المعوقات المتعلقة بإثارة الدوافع	عدم التعرف على حاجات المشرفين العضوية والنفسية والعمل على إشباعها.	3.78	%76	كبيرة
المعوقات الفنية	ضعف خطوط البنية التحتية لشركة الاتصالات الفلسطينية.	3.75	%75	كبيرة
المعوقات المتعلقة بالتنمية المهنية	ضعف استخدام أسلوب مجموعات الأقران التي تناقش قضايا محددة لفئة من المشرفين الذين تجمعهم قضايا مشتركة.	3.68	%74	كبيرة
المعوقات المتعلقة بالاتصال	عدم تشجيع المشرفين على استخدام قنوات الاتصال غير الرسمية للحصول على معلومات وأفكار مهمة قد لا تُذْكَربصورة رسمية.	3.52	%70	كبيرة
المعوقات الشخصية	انعدام دافعية بعضهم باتجاه النمو المهني المستمر.	3.32	%66	متوسطة
المتوسط الكلي لأعلى معوق في كل مجال من المجالات		3.76	%75.28	كبيرة

* أقصى درجة للاستجابة ٥ درجات

يتضح من الجدول (١٥) النتائج الآتية:

حصل معيار مجال المعوقات التقنية والذي ينص على(افتقار الشبكة للسرعة المرضية مما يخلق الملل في نفس المستخدم) على المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٤,١٤) ونسبة مقدارها (٨٣٪) ودرجة موافقة (كبيرة جدا .) بينما حصل معيار مجال المعوقات الشخصية على الترتيب (الثامن والأخير) بمتوسط قدره (٣,٣٢) ونسبة مقدارها (٦٦٪) ودرجة موافقة (متوسطة) .

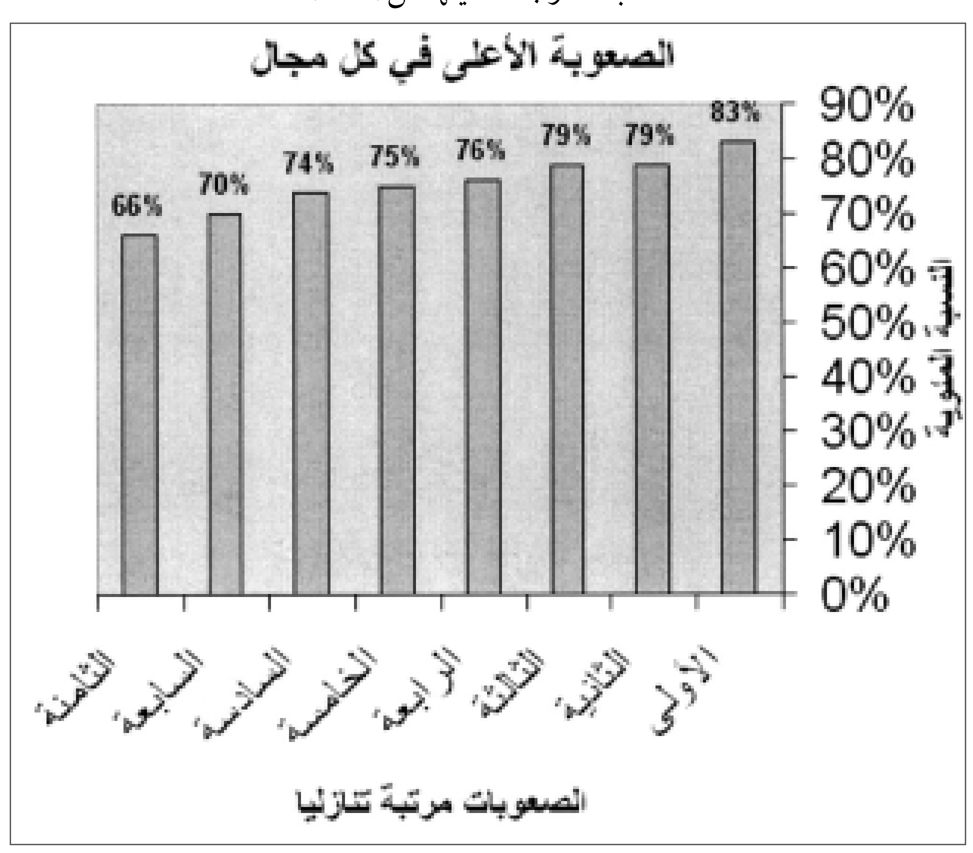
وحصلت بقية المعايير التي تمثل أعلى معيار لكل مجال من المجالات على درجة موافقة (كبيرة) بنسبة مئوية تراوحت ما بين (٧٩٪ إلى ٧٠٪) .

وأما فيما يتعلق بدرجة الموافقة الكلية لأعلى معوق في كل مجال من المجالات,فقد حصلت على درجة موافقة (كبيرة) حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٥,٢٨٪) وبمتوسط كلي مقداره(٣,٧٦)درجة .

وتبدو النتيجة بوضوح في الشكل البياني (٢) :

الشكل(٢)

الشكل البياني لترتيب أعلى معوق في كل مجال من المجالات
تبعا لدرجة أهميتها من(١-٨)



يتضح من النتائج أن المشرف الأكاديمي يرغب في الحصول على جهاز حاسوب حديث متصل بخدمة انترنت ذات خدمة سريعة ومتميزة تبعد عنه الملل والسأم أثناء الاستخدام وخاصة في أوقات الذروة لتحفيزه على الاستخدام والاستفادة من خدمات الشبكة والبوابة بشكل يوفر له الوقت والجهد وينسجم مع حجم العبء الأكاديمي الموكل إليه . وتوفير الأجواء المحفزة والدافعة له على الاستفادة من الخدمات التي تقدمها الشبكة عن طريق تهيئة الأجواء التقنية المناسبة بما ينسجم مع الحداثة وروح العصر وكثرة المهمات المطلوب تنفيذها من المشرف الأكاديمي المتفرغ . ويتمنى المشرفون الأكاديميون رفع كفاءة شركة الاتصالات الفلسطينية مما

يوفر لهم فرصا أفضل وأسرع أثناء تعاملهم مع البوابة الأكاديمية . والعمل على إشباع حاجاتهم العضوية والنفسية وإتاحة المجال لهم لمزيد من التواصل والاحتكاك وتبادل الرأي والمشورة في جو محفز ومشجع على التطور ومواكبة العصر لتحقيق الأهداف المرسومة لهم لخدمة العملية التربوية الفلسطينية وإلحاقها بركب التطور والحضارة .

ملخص لأبرز المعوقات التي يواجهها المشرفون الأكاديميون :

* افتقار الشبكة للسرعة المرضية مما يخلق الملل في نفس المستخدم .
* النقص في عدد الأجهزة الحاسوبية المعدة لاستخدام المشرفين في الجامعة . وعدم قيام الجامعة على توفير جهاز حاسوب لكل مشرف .
* عدم التعرف على حاجات المشرفين العضوية والنفسية والعمل على إشباعها .
* ضعف خطوط البنية التحتية لشركة الاتصالات الفلسطينية .
* ضعف استخدام أسلوب مجموعات الأتراب التي تناقش قضايا محددة لفئة من المشرفين الذين تجمعهم قضايا مشتركة .
* عدم تشجيع المشرفين على استخدام قنوات الاتصال غير الرسمية للحصول على معلومات وأفكار مهمة قد لا تُذكر بصورة رسمية .

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحثان بما يأتي : -

١ . أن تأخذ القيادات في المستويات العليا هذه المعوقات بعين الاعتبار وخاصة المعوقات الإدارية والتقنية والمعوقات المتعلقة بإثارة الدوافع والتنمية المهنية والمعوقات الفنية، وأن تضع الآليات التي تساهم في إزالتها والحد منها والتقليل من آثارها السلبية .
٢ . العمل على تسريع مخرجات الشبكة بما يحفز على استخدامها بصورة مرضية .
٣ . توفير جهاز حاسوب لكل مشرف أكاديمي متفرغ ومعالجة النقص في الأجهزة المستخدمة داخل مكاتب المشرفين المتفرغين .
٤ . التعرف على حاجات المشرفين النفسية وإشباعها .
٥ . تشجيع المشرفين على استخدام قنوات الاتصال غير الرسمية للحصول على معلومات وأفكار مهمة قد لا تُتَداول بصورة رسمية .

٦ . مناقشة قضايا محددة لفئة من المشرفين الذين تجمعهم قواسم مشتركة .

٧ . التحاور مع شركة الاتصالات الفلسطينية لتحسين خطوط البنية التحتية للشركة والتي يمكنها تحسين خدمات الشبكة للمستخدمين .

٨ . الاستمرار في تأهيل المشرفين وتدريبهم لزيادة قدرتهم على امتلاك المهارات الحاسوبية والكفايات الإدارية والتقنية والفنية .

٩ . تشجيع المشرفين وتحسين دافعيتهم باتجاه النمو المهني المستمر .

١٠ . إجراء مسابقات دورية للمشرفين وتقديم الحوافز للمبدعين والمتفوقين منهم في مجال الاستخدام الأمثل للبوابة الأكاديمية خلال العام الواحد، والخروج بنتائج وتوصيات آخر العام .

١١ . الأخذ بمعيار امتلاك المهارات الحاسوبية عند اختيار المشرفين المتفرغين للعمل في الجامعة .

١٢ . إيجاد مركز واحد على الأقل للتدريب والتأهيل في كل من المحافظات الشمالية والوسطى والجنوبية . تكون مهمته المساهمة في رفع الكفايات والمهارات والقدرات التكنولوجية للمشرفين .

١٣ . إجراء دراسة مشابهة لمعرفة المعوقات التي يواجهها الطلبة في الجامعة والتي تحد من استخدامهم للبوابة الأكاديمية .

ملحق(١)

الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ الكريم,الأخت الكريمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

يقوم الباحثان بإجراء دراسة بعنوان :

(الصعوبات التي يواجهها المشرفون الأكاديميون المتفرغون في جامعة القدس المفتوحة والتي تحد من استخدامهم لبوابة الجامعة الأكاديمية)

وبصفتكم أحد المشرفين في جامعة القدس المفتوحة فقد وقع عليكم الاختيار للمشاركة في هذه الدراسة .

والمأمول منك وضع إشارة (X) في المكان المناسب على سلم الاستجابة وفق ما تراه مناسبا من وجهة نظرك ، كما أرجو منك قراءة المجال وفقراته بتمعن قبل الاجابة,مع الأخذ بعين الاعتبار درجة تقديرك الموضوعية لكل مجال من مجالاتها . كما أرجو منك تعبئة المعلومات الخاصة بك التي ستعامل بالسرية التامة ولغرض البحث العلمي فقط .

شاكرا ومقدرا لكم حسن تعاونكم .

الجزء الأول

معلومات أساسية

المسمى الوظيفي :

١- مدير منطقة/ مركز ( )

٢- مساعد أكاديمي / إداري ( )

٣- مشرف أكاديمي متفرغ ( )

الجزء الثاني

المجال الأول : الصعوبات الإدارية

المجال	فقرات المجال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١ .	النقص في عدد الأجهزة الحاسوبية المعدة لاستخدام المشرفين في الجامعة .					
٢ .	سوء التوزيع لأجهزة الحاسوب الخاصة بالمشرفين داخل الحرم الجامعي .					
٣ .	عدم وجود سياسة حاسوبية واضحة المعالم تحدد حقوق المشرف وواجباته .					
٤ .	قلة عدد الدورات الهادفة إلى تنمية ا لمشرفين في مجال امتلاك المهارات الحاسوبية					
٥ .	عدم توفر الوقت الكافي للمشرف للتدريب والممارسة بسبب العبء الأكاديمي والإداري					
٦ .	عدم توفر المواد الإرشادية الكافية لتوجيه المشرف في كيفية استخدام البوابة الأكاديمية					
٧ .	خلو التقييم السنوي للمشرف من معايير تتعلق					
	بمدى استخدامه للحاسوب و البوابة والانترنت في العمل الجامعي					
٨ .	عدم وجود خطط مبرمجة لورش عمل دورية تساعد المشرفين على التعرف على كل جديد في مجال الحاسوب والانترنت والبوابة الأكاديمية					
٩ .	ضعف التطوير المستمر للتسهيلات التقنية الجامعية وفق خطة معلومة وطويلة المدى .					
١٠ .	عدم توفر معايير فنية يتم الاستناد عليها في تقييم مهارة المشرف الأكاديمي					

المجال الثاني : الصعوبات الفنية

المجال	فقرات المجال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١ .	افتقار المشرفين إلى المهارات الحاسوبية والتكنولوجية الضرورية لعملهم .					
٢ .	عدم وجود حوافز مالية لجذب الكوادر البشرية الوطنية المدربة للعمل في الجامعة					
٣ .	خلو شروط التعيين في الجامعة من معيار امتلاك المشرف للمهارات الحاسوبية اللازمة لحث المشرف على امتلاكها قبل الخدمة .					
٤ .	عدم توفير التدريب المستمر على المستحدثات العلمية خاصة وان مجال الحاسوب متطور بشكل سريع .					
٥ .	النقص في الكفاءات البشرية القادرة على الإشراف على ورش التدريب					
٦ .	كثرة الأعطال التي تصيب خطوط الشبكة وأجهزة الحاسوب داخل الجامعة .					
٧ .	ضعف خطوط البنية التحتية لشركة الاتصالات الفلسطينية .					
٨ .	عدم توفر معايير فنية تتيح استخدام المشرف لأسلوب التقويم الذاتي لعمله .					
٩ .	عدم توفر معايير فنية تمكن المشرف من المقارنة بين نسبة استخدامه للبوابة مع الآخرين					

المجال الثالث : الصعوبات التقنية

المجال	فقرات المجال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١.	افتقار الشبكة للسرعة المرضية مما يخلق الملل في نفس المستخدم					
٢.	افتقار البوابة إلى المثيرات التقنية المحفزة للاستخدام					
٣.	عدم قدرة البوابة الأكاديمية على تلبية مطالب المستخدمين في حالة الذروة					
٤.	خلو أجهزة الحاسوب المستخدمة من التقنية المتجددة باستمرار					
٥.	عدم توفر جهاز رقابة ناجع للمفاضلة بين المستخدمين وحضهم على الاستخدام الملزم					
٦.	عدم توفر مرجعية واضحة لعناوين المشرفين في مركز تزويد الخدمة لتسهيل التواصل معهم					
٧.	افتقار البوابة إلى التميز في سرعة الأداء					
٨.	عدم توفر خدمة الاتصال اللاسلكي التي تسهل عملية الاتصال مع البوابة عبر الانترنت .					

المجال الرابع : الصعوبات الشخصية

المجال	فقرات المجال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١ .	انعدام دافعية البعض باتجاه النمو المهني المستمر .					
٢ .	انعدام الرغبة في تحمل مسؤوليات عمل إضافية .					
٣ .	ضعف الإيمان بالتقنيات الحاسوبية الجديدة وقدرتها على تحقيق الأهداف .					
٤ .	الشعور بالخجل عند الرغبة في الحصول على مساعدة الآخرين .					
٥ .	ضعف القدرة على بناء علاقات طيبة مع أصحاب الخبرة والاختصاص .					
٦ .	الشعور بعدم التقدير من الرؤساء في حالة الرغبة في الإبداع والابتكار					
٧ .	التهرب من الاستجابة لمطالب الرؤساء بسبب كثرة الأعباء في العمل					
٨ .	عدم فهم العلاقة بين دور البوابة ومتطلبات العمل الجامعي					
٩ .	المقاومة الطبيعية من المشرف لكل جديد وحديث لم يألفه من قبل .					
١٠ .	عدم قدرة المشرف على استيعاب التقنية الحاسوبية المتطورة .					
١١ .	طبيعة التخصص الجامعي للمشرف .					

المجال الخامس : الصعوبات المادية

المجال	فقرات المجال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١ .	عدم توفر القدرة المادية للمشرف على امتلاك جهاز حاسوب في المنزل					
٢ .	عدم قيام الجامعة بتوفير جهاز حاسوب لكل مشرف .					
٣ .	عدم توفر خدمة الانترنت في مكان السكن الخاص بالمشرف					
٤ .	التكلفة الباهظة المترتبة على استخدام البوابة خارج الجامعة على نفقة المشرف					
٥ .	ضعف الإمكانات المادية للمشرف و التي تحول دون التحاقه بدورات خاصة لرفع كفاءته ومهاراته الحاسوبية					
٦ .	بعد سكن المشرف عن أماكن تواجد مراكز التدريب المساعدة على امتلاكه للمهارات الحاسوبية الضرورية .					
٧ .	عدم قدرة المشرف على دفع نفقات الجهات المزودة لخدمة الانترنت السريعة الموفرة للوقت والجهد					
٨ .	كثرة الأعطال التي تلحق بأجهزة الحاسوب المنزلية وارتفاع نفقات إصلاحها .					
٩ .	افتقار البيئة الجامعية إلى بنية تحتية محفزة على التعامل مع البوابة بسهولة ويسر					

المجال السادس : الصعوبات المتعلقة بإثارة الدافعية

المجال	فقرات المجال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١ .	عدم التعرف على حاجات المشرفين العضوية والنفسية والعمل على إشباعها .					
٢ .	إغفال إقناع المشرفين بإمكانية تحقيق أهدافهم في حالة قيامهم بالأداء المطلوب .					
٣ .	عدم توزيع السلطات على المشرفين والتأكيد على بعد التشاركية .					
٤ .	قلة الاهتمام بخلق التناغم والانسجام الذي يشعر المشرفون معه بالرغبة في العمل والاستمرار بالمشاركة في نشاطهم .					
٥ .	عدم تقديم المساعدة للمشرفين للتكيف مع البيئة الجامعية والمحلية .					
٦ .	إغفال رفع الروح المعنوية للعاملين من خلال تحقيق رضاهم وقناعتهم .					
٧ .	قلة تبني الأساليب الإبداعية واستحداث إجراءات جديدة تؤدي إلى النمو المهني للمشرفين .					
٨ .	عدم تقديم الحوافز المادية لمن يستخدمون البوابة بشكل مرض					

المجال السابع : الصعوبات المتعلقة بالتنمية المهنية

المجال	فقرات المجال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١ .	عدم استخدام أسلوب تدريب الفريق القائم على اللقاء بين المدير والمشرفين لتدارس قضايا تم جمع المعلومات عنها مسبقا					
٢ .	عدم استخدام أسلوب ورشة الدور القائم على تطوير نوع من المواءمة بين المشرف ودوره من خلال لقاءات يعقدها المدير مع المشرفين لتدارس دور كل واحد منهم .					
٣ .	عدم استخدام أسلوب اللقاءات المقصودة مع المشرفين بهدف مناقشة طبيعة عمل كل منهم وتطوير علاقات عمل إيجابية بينهم .					
٤ .	عدم استخدام أسلوب اللقاءات التشخيصية مع المشرفين لتحديد المشاكل التي تواجههم وطرق التعامل معها بتطوير بدائل مناسبة .					
٥ .	ضعف استخدام أسلوب مجموعات الأتراب التي تناقش قضايا محددة لفئة من المشرفين الذين تجمعهم قضايا مشتركة .					

المجال الثامن : صعوبات الاتصال

المجال	فقرات المجال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١ .	ضعف تركيز الإدارة على استخدام قنوات الاتصال الرسمية وفي كافة الاتجاهات .					
٢ .	عدم تشجيع المشرفين عل استخدام قنوات الاتصال غير الرسمية للحصول على معلومات وأفكار مهمة قد لا يتم ذكرها بصورة رسمية .					
٣ .	عدم توفر الإمكانيات لاستخدام وسائط اتصال متعددة بين الرؤساء والمرؤوسين .					
٤ .	قلة الحرص خلال عملية الاتصال مع الآخرين للتقليل من عوامل التشويش .					
٥ .	قلة توافر وسائل الاتصال المناسبة والضرورية في العمل لتلقي التغذية الراجعة					
٦ .	ضعف العلاقات البينية بين المشرفين وفنيي المختبر والانترنت في الجامعة					
٧ .	صعوبة الاتصال بالمسئولين عن إدارة مشروع البوابة الأكاديمية لتلقي التغذية الراجعة الفورية					
٨ .	عدم انطلاق عملية التخطيط التقني في الجامعة من خلال تحديد مهارات الاتصال اللازمة لتنفيذ الخطة واستراتيجياتها .					

المراجع العربية

١ . أبو فروه، إبراهيم محمد، الإدارة المدرسية، طرابلس: ليبيا، الجامعة المفتوحة، (١٩٩٦).

٢ . حسن، راوية، السلوك في المنظمات، الإسكندرية: جمهورية مصر العربية، الدار الجامعية، (١٩٩٩)، ص ٥١-٥٥.

٣ . الدويك، تيسير، وزملاؤه، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (١٩٩٨)، ط٣.

٤ . شاويش، مصطفى نجيب، إدارة الموارد البشرية "إدارة الأفراد"، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، (٢٠٠٠).

٥ . الطويل، هاني عبد الرحمن:

أ. الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، عمان: دار وائل للطباعة والنشر، (١٩٩٧).

ب . الإدارة التعليمية مفاهيم وأفاق، عمان: الأردن، دار وائل للطباعة والنشر، (١٩٩٩)، ط١.

٦ . العقيلي، عمر وصفي، الإدارة أصول وأسس ومفاهيم"، عمان: زهران للطباعة والنشر والتوزيع، (١٩٩٧).

٧ . العميان، محمود سلمان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان: دار وائل للنشر، (٢٠٠٢).

٨ . القريوتي، محمد قاسم، السلوك التنظيمي، "دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي داخل المنظمات الإدارية"، عمان: دار وائل للنشر، (١٩٩٧)، ط٢.

٩ . مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات "بوابة الجامعة الأكاديمية"، رسالة جامعة القدس المفتوحة، ع ١١، السنة الخامسة، (نيسان ٢٠٠٥). ص: ٢٩-٣٠

١٠ . الهودلي,عماد، استخدام بوابة الجامعة الأكاديمية، رسالة إلى رئيس جامعة القدس المفتوحة، رقم ٢٧/ ٠٥٠٣/ ICTC، بتاريخ ٠٩/ ٠٤/ ٢٠٠٥.

١١ . الهودلي,عماد، استخدام بوابة الجامعة الأكاديمية، رسالة إلى قائم بأعمال رئيس جامعة القدس المفتوحة، رقم ٢١/ ٠٥٠١/ ITCC، بتاريخ ١٨/ ٠١/ ٢٠٠٥.

١٢ . وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، البرنامج التنفيذي لتدريب مديري المدارس، الإدارة العامة للتدريب والتأهيل والإشراف التربوي، رام الله (١٩٩٧).

المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين

د. محمود احمد ابوسمرة *

د. تيسير ابوساكور**

ا. آمال حسين خليل***

* قسم التربية ـ الدراسات العليا ـ جامعة القدس ـ القدس

** مساعد إداري ـ منطقة الخليل التعليمية ـ جامعة القدس المفتوحة

*** قسم التربية ـ الدراسات العليا ـ جامعة القدس ـ القدس

ملخص:

هدفت هذه الدراسة الى معرفة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، والى أثر متغيرات: الجنس، والدرجة العلمية، والرتبة الأكاديمية، والخبرة، والتخصص، والمنطقة التعليمية. وشملت الدراسة المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس للعام الجامعي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ وعددهم(٢٠٠) مشرف ومشرفة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وقاموا ببناء استبانة مكونة من أربعة مجالات و (٤٨) فقرة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، كانت " متوسطة "، وأن درجة هذه المعوقات في مجال النمو المهني والبحث العلمي هي الأعلى من بين مجالات الدراسة، حيث كانت بدرجة " مرتفعة "، في حين كانت درجة المعوقات الإدارية والمالية هي الأدنى من بين مجالات الدراسة. كما اظهرت النتائج أن درجة تقديرات أفراد مجتمع الدراسة من الإناث للمعوقات أعلى من درجة تقديرات الذكور، على الدرجة الكلية، ومجالي: المرافق والبنى التحتية، ومعوقات النظام التعليمي، في حين كانت درجة تقديرات الذكور لمجالي المعوقات الإدارية والمالية، والنمو المهني والبحث العلمي أعلى من درجة تقديرات الإناث، وأظهرت النتائج اختلاف تقديرات أفراد مجتمع الدراسة للمعوقات التي تواجههم باختلاف: الدرجة العلمية (لصالح حملة الدكتوراه)، والتخصص (لصالح ذوي تخصص " العلوم الطبيعية ")، والرتبة الأكاديمية (لصالح رتبة " استاذ مشارك فأعلى)، والخبرة (لصالح من تزيد خبرته عن ١٢ سنة)، والمنطقة التعليمية(لصالح منطقة غزة التعليمية). وعلى ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثون بمجموعة من التوصيات.

Abstract

This study aimed at realizing the obstacles that face full - time academic advisors at AL- QUDS Open University in Palestine. It aimed also, at knowing the effect of different variables. The population of the study consisted of the full- time academic advisors at the University for the Academic Year 2004/ 2005 who is 200 advisors.

To achieve the goals of the study the researchers constructed a questionnaire consisted of 48 items distributed on four aspects. The results showed that the rates of obstacles that face full - time advisors was of medium degree, and the highest scale of obstacles was in the area of the obstacles related to academic growth and scientific research.

According to the findings, the study introduced some recommendations and suggestions.

المقدمة:

وجد التعليم العالي للنهوض بالمجتمعات في جميع الميادين، وعليه تعلق الدول آمالها وطموحاتها في تحقيق الرقي لمجتمعاتها، واجتياز مراحل التقدم والنمو، والنهوض بواقعها حضاريا وماديا. وتقوم الجامعات بدور مهم في حياة الأمم والشعوب، من خلال احتضانها للنخبة العالمة والمتعلمة، فهي القادرة على تزويد المجتمعات بالكوادر المدربة المؤهلة، والقيادات السياسية، وهي التي ترعى الأبحاث العلمية التي تعمل على تقدم المجتمعات وازدهارها.

ويمكن القول إن الجامعة تتحمل أعباءً جسيمة من خلال دورها الطليعي، سواء من خلال تزويد المجتمع بالكوادر البشرية المؤهلة، أم من خلال مسؤولياتها عن البحث العلمي المرتبط بقضايا المجتمع ومشكلاته (عابدين وأبو سمرة، ٢٠٠١). ويرى زيتون (١٩٩٥) أن التعليم الجامعي يشهد اهتماماً كبيراً على مختلف الصعد العربية والعالمية، كما يشهد تطويرا وتعديلاً مستمراً نحو الأفضل، لمواكبة حاجات المجتمع والأفراد، وخصائص العصر العلمي والتقني، ومتطلبات القرن الحادي والعشرين وتحدياته. ويحاول القائمون على العملية التربوية توفير الفرص التعليمية لكل فرد من أفراد المجتمع، ويعملون على تحسين عمليتي التعليم والتعلم، بما يتوافق ومتطلبات العصر التكنولوجي المتطور، ومع ذلك فقد عجزت العديد من الدول عن توفير الفرص التعليمية لأبنائه كافةا، مما أدى إلى التفكير في وسائل أخرى لتأمين عملية التعليم لكل فرد، وبطرق مختلفة نسبياً عما هو متبع في المؤسسات التعليمية(الانتظامية)، لذا فكر التربويون في التعلم عن بعد، وإنشاء ما يسمى "بالجامعة المفتوحة" (نشوان، ٢٠٠٠أ).

ومن خلال هذا النمط التعليمي يمكن توفير التعليم والتدريب لفئات متعددة من الناس، مثل ربات البيوت والشباب الذين لم يحالفهم الحظ في الالتحاق بالجامعات الانتظامية لسبب أو لآخر، والأجيال الكبيرة السن الذين فاتتهم فرصة العلم والمعرفة، ويتطلعون إلى تحقيق آمالهم وطموحاتهم، وليس في قدرتهم الالتحاق بشكل مباشر بالمؤسسات التعليمية الانتظامية، لان ظروف حياتهم العملية، أو الاقتصادية، أو الاجتماعية، لا تساعدهم على التفرغ للدراسة والالتحاق بمعاهد تعليمية بعيدة عن أماكن إقامتهم (الكيلاني، ٢٠٠١).

ويعتمد نجاح أي تعليم جامعي، سواء أكان تقليديا أم عن بعد، على مدى ما يتوافر له من

مدخلات وعمليات جيدة، وأهمها أعضاء هيئة التدريس، أو المشرفون الأكاديميون، وفق مصطلحات جامعة القدس المفتوحة، فلا كيان للجامعات بدون أعضاء هيئة التدريس، فهم حجر الزاوية في العملية التعليمية الجامعية. والاهتمام بالمشكلات (المعوقات) التي يواجهونها يُعدُّ أمراً ضرورياً، لما في ذلك من أهمية في إيجاد المناخ الأكاديمي والإداري السليم لعمل عضو هيئة التدريس، ويتسنى له العمل والإبداع، وتتحقق مساهمته الفاعلة في نهضة مجتمعه العلمية والتكنولوجية.

خلفية الدراسة النظرية

التعليم المفتوح والتعلم عن بعد:

يُعدُّ التعليم المفتوح والتعلم عن بعد من النماذج التعليمية التي تهتم بمساعدة الفرد على الحصول على المعرفة، والعلم، والتدريب التي يحتاجها. وقد أطلقت عدة تسميات على هذين المصطلحين منها: التعليم المفتوح، والتعليم بلا حدود، والتعليم بالمراسلة، والتعليم المستقل، والتعليم المنزلي، والدراسة خارج حرم الجامعة، والدراسة الخارجية وغير ذلك(الرشدان، ٢٠٠١).

أما جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٦) فترى أن التعليم المفتوح هو ذلك التعليم الذي يعنى بنقل التعليم إلى الطالب في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال الطالب إلى مؤسسة التعليم نفسها، وبذلك يمكن أن يزاوج الطالب بين التعلم والعمل، وان يكيف برنامج الدارس وسرعة التقدم فيه بما يتفق مع أوضاعه وظروفه على اختلافها.

وعرف حمدان (٢٠٠١) التعليم المفتوح بأنه تعليم وليس تعلماً، وهذا يعني أن الذي يعلم ويتعلم هو الفرد نفسه، وهو تعلم مفتوح بمعنى انه مفتوح لكل راغب فيه، وقادر عليه، ومتحرر من قيود التعليم الانتظامي الخاصة بالمؤهل العلمي السابق، ومعدل العلامات أو الجنس أو السن أو الوضع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، بمعنى انه مفتوح للناس جميعاً، والتعليم المفتوح ايضاً مفتوح للأمكنة: أي لا يحتاج إلى حرم جامعي كما في الجامعات الانتظامية، وانما ينتشر في مختلف الأمكنة من خلال المراكز الدراسية كما في جامعة القدس المفتوحة، أو من خلال التعلم عبر الإنترنت.

جامعة القدس المفتوحة

في عام ١٩٧٥ طلب رئيس الصندوق القومي الفلسطيني إلى مدير عام منظمة اليونسكو دراسة جدوى إقامة "جامعة فلسطينية مفتوحة"، للمساهمة في تلبية الاحتياجات المتزايدة على التعليم في المجتمع الفلسطيني، وشكلت منظمة اليونسكو مجموعة عمل خاصة بهذه المهمة تكونت من ممثلين ومختصين من منظمة اليونسكو، ومنظمة التحرير الفلسطينية، والصندوق العربي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، فقامت مجموعة العمل بهذه الدراسة منذ عام ١٩٧٦، وقدمت نتائج دراستها بوساطة مدير عام اليونسكو إلى رئيس اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية في أيلول عام ١٩٨٠ (قمحاوي، ١٩٨٦)، وفي عام ١٩٨١ أقر المجلس الوطني الفلسطيني المشروع، بإقامة جامعة فلسطينية مفتوحة، إلا أن ظروفا قاهرة حالت دون المباشرة في تنفيذه حتى أواخر عام ١٩٨٥، حين افتتح مقر الجامعة المؤقت في عمان، باسم "جامعة القدس المفتوحة"، وتركز العمل خلال الفترة ١٩٨٥ - ١٩٩١ على الإعداد والتخطيط وإنتاج المواد التعليمية، وفي النصف الثاني من عام ١٩٩١ باشرت الجامعة خدماتها التعليمية في فلسطين، متخذة من القدس الشريف مقرا رئيسا لها (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٨)، وتسعى الجامعة، ومنذ إنشائها، للوصول إلى الدارسين، وذلك من خلال افتتاح المراكز الدراسية في معظم المدن والتجمعات الرئيسة الفلسطينية، وبلغ عددها عام ٢٠٠٠م (١٤) مركزا، وكذلك الانفتاح على العالم العربي، حيث افتتحت مراكز للجامعة في الإمارات العربية المتحدة، والسعودية. وبلغ عدد الطلبة المسجلين في الجامعة للعام الجامعي ١٩٩٩/ ٢٠٠٠ (٢٠٩٨١) طالبا وطالبة، وتزايدت أعداد الدارسين بشكل مرتفع حتى وصل إلى حوالي ٥٠,٠٠٠ ألف دارس في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥. في حين بلغ عدد موظفي الجامعة (المتفرغين) (١١٢١) موظفا، وعدد المشرفين الأكاديميين المتفرغين(٢٠٠) مشرف، وتستعين الجامعة بأعضاء هيئة تدريس (مشرفين أكاديميين) غير متفرغين من الجامعات الفلسطينية الأخرى، ومن العاملين في المجال التربوي، ومن حملة شهادة الماجستير، وشهادة الدكتوراه، للقيام بمهام التدريس، نظرا للإقبال الشديد من الدارسين على برامج الجامعة المختلفة.

ومن الأسباب التي أدت الى إنشاء جامعة القدس المفتوحة(عبد الهادي، ١٩٩٣):

- فرص التعليم العالي المتاحة للفلسطينيين، سواء في فلسطين المحتلة أو في الأقطار العربية الأخرى التي تقيم فيها تجمعات فلسطينية، لا تسد حاجات الفلسطينيين الراغبين في

الالتحاق بالدراسة الجامعية.

- تسرب الطلبة من مختلف مراحل الدراسة في الأراضي المحتلة بمعدل عال يمثل ضياعاً للفرص والموارد، والطاقات، وحرماناً من اتمام الدراسة الجامعية.
- تكاليف التعليم العالي باهظة، وتقف حائلاً دون متابعة كثيرة من الطلبة الفلسطينيين دراستهم الجامعية وبذلك ينحصر التعليم الجامعي في فئات اجتماعية معينة قادرة على الإنفاق.
- ارتفاع معدل النمو السكاني بين الفلسطينيين، سيبقي الجامعات التقليدية القائمة عاجزة عن مواجهة الزيادة في الطلب على مقاعد الجامعات.
- ارتفاع معدل النمو السكاني في الأقطار العربية المضيفة للفلسطينيين يزيد طلب هذه الأقطار على مقاعد الجامعات وهي محدودة السعة، ولمواطنيها الأفضلية في ذلك، وهذا يعني محدودية فرص الفلسطينيين في تلك الأقطار للالتحاق بتلك الجامعات.

وتقدم جامعة القدس المفتوحة حاليا خمسة برامج أكاديمية هي: برنامج الزراعة، وبرنامج التنمية الاجتماعية والأسرية، وبرنامج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية الذي يضم أنظمة المعلومات الحاسبية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبرنامج الإدارة والريادة، وبرنامج التربية (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٤).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعتبر عضو هيئة التدريس العنصر الأهم في العملية التعليمية الجامعية، ويعتبر توفير المناخ الجامعي السليم من أهم الأولويات التي لا بد أن تسعى الإدارات الجامعية إلى تحقيقها، وهذا لا يتأتى الا بمعرفة المشكلات والمعوقات التي تواجه الأستاذ الجامعي(المشرف الأكاديمي)، والسعي الى تقليصها الى الحد الأدنى، حتى يقوم الأستاذ الجامعي بدوره خير قيام. ومن خلال هذه القناعة جاءت هذه الدراسة.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين؟

٢- هل تختلف المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة باختلاف الجنس؟

٣- هل تختلف المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة باختلاف الدرجة العلمية؟
٤- هل تختلف المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة باختلاف التخصص؟
٥- هل تختلف المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة باختلاف الخبرة في جامعة القدس المفتوحة؟
٦- هل تختلف المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة باختلاف الرتبة الأكاديمية؟
٧- هل تختلف المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة باختلاف المنطقة التعليمية؟

أهمية الدراسة:

١- تنبع أهمية هذه الدراسة من منطلق أن جامعة القدس المفتوحة في فلسطين هي الجامعة الفلسطينية الوحيدة التي تتبع فلسفة التعليم المفتوح، ونظراً لحداثة هذا النوع من التعليم في فلسطين، كان لا بد من الاهتمام بالجوانب المتعددة ذات العلاقة بهذا النوع من التعليم.
٢- تعد الدراسة الحالية، في حدود علم الباحثين، أول دراسة تهتم بدراسة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة.
٣- يأمل الباحثون بأن تفيد هذه الدراسة، إدارة جامعة القدس المفتوحة والمهتمين وطلبة الدراسات العليا في مجال الإدارة التربوية، وخاصة في مجال التعليم المفتوح، في معرفة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين فيها، وتفتح آفاقاً جديدة لإجراء دراسات أخرى وفق النتائج المستخلصة من الدراسة.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة عساف (١٩٩١) إلى تحديد مصادر الضغط النفسي على مدرسي الجامعات في الضفة الغربية المحتلة، وتحديد مدى مساهمة كل من متغيرات: العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، والكلية وعدد سنوات الخبرة، والرتبة العلمية، في مستوى الضغوطات النفسية التي يتعرض لها الأكاديميون. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ضغوطات

العمل، هي من العوامل الرئيسة في الضغط النفسي أو الإجهاد عند الأكاديميين، وتحد من إنجازهم العلمي والأكاديمي، ومن أهمها: إغلاق الجامعات بشكل مستمر والتهديد بإغلاقها، وعدم وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وعدم توفر الأمن لأعضاء الهيئة التدريسية، وعدم توفير الكفاءة الإدارية في إدارة المؤسسة التي يعمل بها أعضاء الهيئة التدريسية. وأشارت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والشهادة العلمية، والرتبة العلمية.

وحاولت دراسة المقدادي (١٩٩٥) استقصاء أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، من خلال أربعة مجالات هي: مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة، ومجال المشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس نفسه، ومجال المشكلات المتعلقة بالإدارة الجامعية، ومجال المشكلات المتعلقة بالبحث العلمي. وأشارت النتائج إلى أن أكثر المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك كانت في المجال الأول، وهي المشكلات المتعلقة بالطلبة، وابرز المشكلات في هذا المجال، هو اعتماد الطلبة على ما يلقيه عضو هيئة التدريس في المحاضرة، واهتمام الطلبة بالعلامة اكثر من اهتمامهم بالمادة التعليمية. أما المشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس نفسه فجاءت في المركز الثاني، وكان من أكثر المشكلات في هذا المجال، قلة حضور أعضاء هيئة التدريس للندوات والمؤتمرات العلمية، وضعف العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس. أما المشكلات المتعلقة بالإدارة الجامعية، فقد جاءت في المركز الثالث، والمشكلات المتعلقة بالبحث العلمي، جاءت في المركز الرابع.

وسعت دراسة المجيدل (١٩٩٧) التعرف إلى معرفة المشكلات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق، التي تعوق عملهم الأكاديمي، فقسمت المشكلات إلى مشكلات مادية، ومشكلات تتعلق بتأهيل عضو هيئة التدريس، ومشكلات إدارية، ومشكلات تتعلق بطرائق التدريس، ومشكلات تتعلق بالبحث العلمي، ومشكلات تتصل بالنظام الفصلي، ومشكلات تتعلق بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع، ومشكلات التفاعل التربوي والاجتماعي بين الطلبة والأساتذة وبين الأساتذة وزملائهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشكلات إلحاحاً كانت في المجال المادي، ومجال المشكلات التي تتعلق بالبحث العلمي، ثم المشكلات التي تتعلق بأعضاء الهيئة التدريسية، خاصة الحاجة إلى دورات التأهيل التربوي، ثم المشكلات التي تتعلق بالنظام الفصلي، ثم المشكلات التفاعلية، والمشكلات الإدارية، وأخيراً المشكلات

التي تتصل بالعلاقة بين الجامعة والمجتمع . ودلت النتائج إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة عن بنود المقياس لمختلف المشكلات تبعاً لمتغيرات : الرتبة الأكاديمية ، والعمر ، وسنوات الخبرة . في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الكلية ، بين فئتي كلية الآداب والفنون والتربية ، وكليات الحقوق والشريعة والاقتصاد والعلوم السياسية .

واستعرضت دراسة غانم (٢٠٠٠) حقائق وأرقاماً تتعلق بالبحث العلمي في الوطن العربي موازنة مع دول متقدمة ، للتعرف إلى ما تقدم الدول العربية من ميزانيات للبحث العلمي والى أي مدى يقوم الباحثون العرب بدورهم في مجال البحث العلمي المرتبط بالتنمية الصناعية العربية . وابرز ما عرض الباحث من أرقام هي : معدل الإنفاق على البحوث والتطوير في الدول العربية في العالم لكل فرد من السكان يصل إلى (٤ دولارات) بينما في اليابان يصل إلى (١٩٠ دولار) والى (٢٣٠ دولار) في ألمانيا . وقدرت إنتاجية الباحث الواحد للدول المتقدمة عام ١٩٨٥ ببحثين ونصف (٢,٥٠) سنوياً للباحث ، في حين كانت إنتاجية الباحث العربي خلال الفترة نفسها في حدود عشري بحث (٠,٢) للباحث سنوياً ، ونسبة الأنفاق على البحث العلمي والتطوير إلى الناتج المحلي في الدول العربية ما زالت ضعيفة (٠,٢١٪) ففي مصر مثلاً (٠,٤٥٪) ، والسعودية (٠,١٪) في حين تصل هذه النسبة في بعض الدول المتطورة إلى (٣٪) . أما الصعوبات التي تواجه البلدان العربية في مجال البحث العلمي فيرى الباحث أن من أهمها ضعف الدعم المخصص لأنشطة البحث العلمي ، وضعف الدراسات العليا في الجامعات العربية ، وعدم وجود سياسة علمية واضحة في الدول العربية . ويؤكد الباحث أن أزمة البحث العلمي ترتبط بشكل مباشر وحاسم بأزمة المجتمع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، وإن لم تحل أزمة المجتمع فان حل أزمة البحث العلمي في الدول العربية تصبح من المستحيلات وليس من الصعوبات .

وهدفت دراسة أبو سمرة وزملائه (٢٠٠٣) إلى تحديد المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال المشكلات المتعلقة بالبيئة المحلية وخدمة المجتمع كان في المرتبة الأولى ، يليه مجالا الإدارة الجامعية والبحث العلمي ، ثم في المرتبة الأخيرة مجال التدريس . وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة ، تعزى لمتغير الجامعة ، حيث أشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة يحسون

بالمشكلات أكثر من زملائهم في الجامعات الأخرى.

وحددت دراسة العمايرة (٢٠٠٣) محاور المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء الخاصة بثلاثة محاور: المشكلات المتعلقة بالطلبة، والمشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس، والمشكلات المتعلقة بالبحث العلمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة في مجال البحث العلمي: ضيق الوقت الكافي أمام أعضاء هيئة التدريس لإجراء البحوث العلمية، وعدم وجود بنك للمعلومات يساعد أعضاء هيئة التدريس في بحوثهم. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى شعور أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء بالمشكلات التي تواجههم تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والكلية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص، باستثناء العلوم والتكنولوجيا والآداب حيث يعاني أعضاء هيئة التدريس في هذين التخصصين من حدة المشكلات الأكاديمية أكثر من التخصصات الأخرى.

وهدفت دراسة الحلو (٢٠٠٣) إلى معرفة مستوى الشعور بالمشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الشعور بالمشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس كان بدرجة متوسطة. أما من حيث ترتيب مجالات المشكلات وفق حدتها فكان مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة في المركز الأول، ثم مجال المشكلات المتعلقة بالبحث العلمي، ثم مجال المشكلات الأكاديمية المتعلقة بعضو هيئة التدريس، ومن ثم مجال المشكلات المتعلقة بإدارة الجامعة، وأخيرا مجال المشكلات المتعلقة بالترقية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث، في مجال المشكلات المتعلقة بنظام الترقية ولصالح الذكور. كما أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة لصالح أصحاب الرتب الأكاديمية العليا، ولصالح أصحاب الخبرة الأكثر من عشر سنوات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مجالات المشكلات المتعلقة بالطلبة، والترقية تعزى لمتغير الكلية، أما في مجال المشكلات المتعلقة بعضو هيئة التدريس، وكذلك المشكلات المتعلقة بإدارة الجامعة، ومشكلات البحث العلمي فقد كانت الفروق لصالح العلوم الإنسانية.

وهدفت دراسة (حميد، ٢٠٠٤)إلى تحديد المعوقات التي تواجه الباحث في الجامعات الفلسطينية، من خلال خمسة مجالات رئيسة وهي: المعوقات المتعلقة بالحصول على المعلومات، والمعوقات المتعلقة بالبيئة الجامعية، والمعوقات المادية، والمعوقات المتعلقة بالنشر

والتوزيع، والمعوقات الإدارية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم المعوقات التي تواجه الباحث في الجامعات الفلسطينية مرتبة تنازليا، وحسب أهميتها وشيوعها هي: الصعوبات المادية، وتمثلت في قلة مكافأة الباحث على جهوده البحثية وضآلة كمية الدعم المادي للبحث في المؤسسات المستفيدة من الناتج. ثم تأتي الصعوبات التي تتعلق بالإجراءات الإدارية، في المرتبة الثانية، والمعوقات التي تتعلق بقضايا النشر والتوزيع تأتي في المرتبة الثالثة. وكما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعوقات التي تواجه الباحث الجامعي الفلسطيني حسب متغيري الجنس والجامعة. بينما أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغيرات العمر، والرتبة الأكاديمية والمؤهل العلمي والتخصص، وعدد البحوث المنجزة.

وحاولت دراسة عوده الله (٢٠٠٤) التعرف إلى المشكلات التي تواجه جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر المشرفين والدارسين، وكانت أبرزت نتائج الدراسة أن من أهم المشكلات التي تواجه الجامعة من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين تتمحور حول التخطيط والتطوير بدرجة كبيرة، ثم محور القوانين وإجراءات القبول والتسجيل بدرجة متوسطة، أما من وجهة نظر الدارسين فتتركز المشكلات في محورين وبدرجة كبيرة، هما محور المجتمع المحلي واتجاهاته نحو الجامعة، ومحور طرق التقويم وإجراءاته.

وهدفت دراسة كمال وقواسمه (٢٠٠٤) إلى معرفة طبيعة نظرة الدارسين في جامعة القدس المفتوحة إلى اللقاءات التدريسية الوجاهية التي يتلقونها، من خلال دراسة نظرتهم إلى أبعاد الدراسة الستة: التفاعل بين المشرفين الأكاديميين والدارسين خلال اللقاءات الوجاهية، والتفاعل بين الدارسين أنفسهم أثناء اللقاءات الوجاهية، والالتزام المهني للمشرفين الأكاديميين فيما يتعلق باللقاءات الوجاهية، والبيئة المادية للتعلم في المكان الذي تجري فيه اللقاءات (الصف والمركز الدراسي)، ومكانة اللقاءات الوجاهية لدى الدارسين ودورها في تعلمهم، ورضى الدارسين الكلي عن اللقاءات الوجاهية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نظرة الدارسين إلى البيئة المادية التي تتم فيها اللقاءات التدريسية الوجاهية نظرة سلبية.

وهدفت دراسة Todd Mancillas & Johnson (١٩٨٧)، إلى معرفة الآثار السلبية المترتبة على الاحتراق الأكاديمي في المجالات الرئيسة لوظيفة الجامعة: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، كما هدفت إلى معرفة أسباب الاحتراق على المستوى الفردي والمجتمعي والمؤسساتي لأعضاء هيئة التدريس. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن من

أهم المشكلات التي تؤدي إلى الاحتراق الأكاديمي الخوف من عدم تجديد العقود، وعدم الترقية، والأعباء الأكاديمية، ونظام الحوافز. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتراق الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس مرتبط بالضغط الاجتماعي الذي يطالب بالإنتاج العلمي المتميز في ظل موارد محددة.

وهدفت دراسة Klay (١٩٩٩)، إلى معرفة البرامج التي تؤدي إلى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس العاملين في مجال التعليم عن بعد، وأهمية تدريبهم وإعدادهم المعلمين. وذلك كون دور المعلم في التعلم عن بعد يتعدى الدور التقليدي للمعلم، فهو المرشد، والموجه، والممهد للدارسين، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على اتصال مستمر مع الطلبة، وذلك باستخدام التكنولوجيا الحديثة. وعملية تطوير المعلمين عن بعد يتم في مراحل هي: الوعي بأهمية التعلم عن بعد، والتدريب على إيصال المقرر إلى الطلبة عن طريق الوسائل التكنولوجية الحديثة، والإبداع في إعداد المعلمين وتدريبهم في برامج التعلم عن بعد على أحدث الوسائل، وتصميم البرامج الخاصة في المقررات، بهدف إيصالها للطالب بسهولة ويسر.

وكانت دراسة Rock well et al (١٩٩٩) عن الحوافز والمعوقات التي تؤثر على معلمي ومديري التعليم العالي ومديريهم في تعليمهم عن بعد. فحصت الدراسة أن الحوافز التي تشجع المعلمين على تطوير الفرص التربوية عن بعد وتلك العوائق التي تثبطهم عن تنفيذها. وقد ركزت الحوافز الأولية على الجوائز الشخصية أو الداخلية. وشملت هذه الجوائز الفرص لمنح التعليم الحديث واستخدام أساليب تعليم حديثة وكذلك استخدام الإشباع الذاتي، وإنجاز الرغبة الشخصية للتعليم، واعتراف الآخرين بعملهم، واعتراف الزملاء بعملهم. وكما تضمنت الحوافز الأخرى منحهم الفرص التعليمية فيما وراء أسوار الجامعة التقليدية، بحيث يتوفر لدى الطلاب الفرصة للتعلم وتوفر الفرصة للمعلمين من اجل التحضير. وقد وجدت الدراسة أن العوائق الأساسية كانت تتصل بمتطلبات الوقت، وتطوير مهارات التكنولوجيا الفعالة والحاجات للدعم والمساعدة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن ٤٠٪ من أفراد العينة يرون أن الترقية والتثبيت هامان بينما ٣٠٪ يرون انهما عائقان في التعلم عن بعد.

ودراسة Bower (٢٠٠١)، بعنوان "التعليم عن بعد: مواجهة تحديات أعضاء هيئة التدريس": تناقش هذه الدراسة الدور المطلوب من إدارات مؤسسات التعلم عن بعد وأعضاء هيئة التدريس فيها، في ظل المتطلبات الخاصة، والمتسارعة لبرامج التعلم عن بعد ويرى الباحث أن على إدارات مؤسسات التعلم عن بعد أن تعمل ضمن استراتيجيات متطورة

لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في برامج التعلم عن بعد، وذلك بتقديم الحوافز المناسبة وتوفير الأجواء والظروف المريحة التي تساعدهم على الانتقال إلى الوسائل التعليمية الجديدة، وإتقان التعامل معها. كذلك ضرورة أن تعتمد إدارات التعلم عن بعد على سياسات تعليمية تقوم على نظام الاتصال المفتوح بين هذه الإدارات وأعضاء هيئة التدريس، لتضمن مشاركتهم في التخطيط والتنفيذ واتخاذ القرار. ويرى الباحث ضرورة مكافأة أعضاء هيئة التدريس لحفزهم على الاندماج في برامج التعلم عن بعد، وذلك بالترقية والتثبيت، وتخفيف العبء الأكاديمي واعتماد سياسة واضحة ومستمرة للتدريب والتطوير كونهما متطلبين أساسيين وضروريين للتعلم عن بعد.

ودراسة Husmann & Miller (٢٠٠١): هدفت إلى معرفة أهم الإجراءات التي يمكن أن يقوم بها مديرو برامج التعلم عن بعد لتحسين جودة هذه البرامج وإنجاحها، وقد جاءت الفقرة الخاصة بدعم أعضاء هيئة التدريس في مجال تطوير المواد الدراسية في المرتبة الأولى، وبرز من بين الإجراءات التي تساعد على تحسين جودة برامج التعلم عن بعد ضرورة إيجاد نظام حوافز خاص بأعضاء هيئة التدريس الذين تكون لهم الريادة في استعمال تكنولوجيا التعلم عن بعد، ويشير الباحث إلى أن جودة التعلم عن بعد تعتمد أساسًا على أداء أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم، وعلى مديري برامج التعلم عن بعد وإيجاد الطرق والوسائل الكفيلة التي تساعد على تحسين هذا الأداء.

وهدفت دراسة Valentine (٢٠٠٢) إلى معرفة المشكلات في التعلم عن بعد وهل يترك آثاراً جانبية على النواحي الإدارية وعلى الطلبة والتكاليف وعلى اتجاهات المشرفين نحو التعلم عن بعد. ومن أهم المشكلات: الاعتقاد الخاطئ بان توفير التكنولوجيا في التعلم عن بعد قد تعلم الطلبة، كما أن تصميم كثير من المقررات كانت في مستواها اقل من المقررات في التعليم العام. وهذا كان له آثار سيئة على نوعية التعلم عن بعد.

وحاولت دراسة Hill (٢٠٠٤) التعرف إلى المشكلات التي تعيق تشكيل طاقم ملائم للتعلم عن بعد، وأظهرت النتائج أن إحدى المشكلات الأساسية في تكوين فريق التعلم عن بعد، أو توظيف موظفين جدد هو أن عددا محدودا من الناس لديهم خبرة عن طبيعة الخبرات والمهارات التي يحتاجها موظفو التعلم عن بعد، وتشير الباحثة إلى انه رغم أهمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وخبراتها، فان هذه ليست كافية وحدها لإيجاد برنامج ناجح للتعلم عن بعد، ونوهت بان أولويات فريق العمل للتعلم عن بعد يجب أن تتمثل في

تقويم الحاجات والتخطيط لها، ودعم الهيئة التدريسية ودعم الدارسين.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت المشكلات والمعوقات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، تلك الجامعات التي تقوم بالتدريس وفق النموذج المتعارف عليه "بالتقليدي"، وقليل هي الدراسات التي تناولت المشكلات التي يواجهها التعليم المفتوح، بشكل عام، ومشكلات أعضاء هيئة التدريس (المشرفين الأكاديميين) بشكل خاص. وذلك لكون هذا النمط من التعليم والتعلم نمطاً حديثاً في المجتمعات العربية، وتمثل جامعة القدس المفتوحة نموذجاً رائداً في هذا المجال في عالمنا العربي، لهذا لم يكن الأمر سهلاً على الباحثين في العثور على دراسات تتعلق بالمعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين في مجال التعليم المفتوح، كما هي في مجال التعليم التقليدي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين جميعاً للعام الجامعي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥، والبالغ عددهم (٢٠٠) مشرف ومشرفة، موزعين على (١٤) منطقة تعليمية، و(٦) مراكز دراسية، وشملت الدراسة أفراد مجتمع الدراسة(المسح الشامل) جميعاً، وبلغت الاستبانات المعادة والصالحة للتحليل الاحصائي (١٨٢) استبانة، ويبين الجدول (١) خصائص أفراد مجتمع الدراسة.

الجدول (١)

خصائص أفراد مجتمع الدراسة (متغيرات الدراسة المستقلة)

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	160	87.8
	أنثى	22	12.2
الدرجة العلمية	دكتوراه	81	45.5
	ماجستير	97	54.5
التخصص	علوم إنسانية	133	82.6
	علوم طبيعية	28	17.4
سنوات الخبرة	6 سنوات فما دون	108	60.7
	6 – 12 سنة	45	25.3
	12 سنة فما فوق	25	14.0
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مشارك فأعلى	17	9.6
	أستاذ مساعد	65	36.7
	محاضر	37	20.9
	مدرس	58	32.8

أداة الدراسة:

بنيت اداة الدراسة ، والمتعلقة بقياس المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين ، وفق الخطوات الآتية :

- الحصول على أهم المعوقات من المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة أنفسهم ، حيث طلب الباحثون ، خطياً ، من مجموعة من المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة ، رصد أهم المعوقات التي يواجهونها في الجامعة ، وبعد جمع الاجابات حصرت هذه المشكلات وبوبت .
- بنيت أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة في صورتها الأولية ، وتتكون من (٤٩) فقرة ،

موزعة على (٤) مجالات هي: مجال المعوقات المتعلقة بالنظام التعليمي (التعليم المفتوح، والتعلم عن بعد)، ومجال المعوقات الإدارية والمالية، ومجال المعوقات التي تتعلق بالمرافق والبنى التحتية، ومجال المعوقات التي تتعلق بالنمو المهني والبحث العلمي، ثم صيغت فقرات الأداة بحيث تكون الإجابة عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

عرضت أداة الدراسة للتحقق من صدقها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء الرأي حول ملاءمة الفقرات لأغراض الدراسة، من حيث الصياغة والمضمون وانتماء الفقرة لمجالها. وقد أعيدت صياغة بعض الفقرات وحذفت أخرى في ضوء ملاحظات المحكمين، واصبح عدد فقرات الاستبانة(٤٨) فقرة موزعة على المجالات الوارد ذكرها أعلاه.

كما تأكد الباحثون من ثبات الاستبانة بمعامل الثبات كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته، على المجال الكلي (٠,٩٤)، وهذه القيمة مقبولة تربوياً لأغراض البحث العلمي، ويبين الجدول(٢) قيم معاملات الثبات لمجالات الأداة.

الجدول (٢)

معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
1-	معوقات متعلقة بالنظام التعليمي	18	0.85
2-	معوقات إدارية ومالية	11	0.92
3-	معوقات تتعلق بالبنى والمرافق العامة	9	0.85
4-	معوقات تتعلق بالنمو المهني والبحث العلمي	10	0.83
	الدرجة الكلية	48	0.94

ولتحديد درجة المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة ومجالاتها وكذلك مجالها الكلي(الدرجة الكلية)، اعتُمد المقياس الآتي:

* **درجة مرتفعة:** اذا كان المتوسط الحسابي اعلى من (٣ + انحراف معياري واحد).

* **درجة متوسطة:** اذا كان المتوسط الحسابي محصوراً بين (٣ + انحراف معياري واحد) .
* **درجة منخفضة:** اذا كان المتوسط الحسابي أقل من (٣ ـ انحراف معياري واحد) .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول:

ما المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الاول والرئيس استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على فقرات أداة الدراسة ومجالاتها، وكذلك على الدرجة الكلية، ويبن الملحق (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً لكل مجال من مجالات أداة الدراسة، في حين يبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة، والمجال الكلي(الدرجة الكلية) .

وتشير قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول(٣)، والملحق (١)، أن درجة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، كانت " متوسطة " ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين الأكاديميين المتفرغين على المجال الكلي، الدرجة الكلية، (٣,٥٩)، وانحراف معياري (٠,٦٣) . كما تشير نتائج الدراسة إلى أن درجة المعوقات التي تواجه أفراد مجتمع الدراسة، ومن خلال المتوسطات الحسابية، لـ(٢٢) فقرة، كانت " مرتفعة " ، في حين كانت بدرجة " متوسطة " لـ(٢٦) فقرة من فقرات الاستبانة، ولم تحصل أي من فقرات الاستبانة على درجة " منخفضة " .

وجاءت المتوسطات الحسابية ل (٥) فقرات أعلى من (٤)، وفق مقياس ليكرت الخماسي، الثلاث الأولى منها ضمن مجال النمو المهني والبحث العلمي، وهي الفقرات : " قلة الموارد المخصصة للبحث العلمي " ، بمتوسط حسابي (٤,٣) وانحراف معياري (٠,٨٨) . و" قلة الوقت الكافي للمشرف الأكاديمي للقيام بالبحث العلمي " ، بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وانحراف معياري (٠,٩٢)، و" غياب نظام التفرغ العلمي من نظام الجامعة " ، بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وانحراف معياري (١,٠٣)، أما الفقرة الرابعة " قلة إشراك المشرفين الأكاديميين في صنع القرار " ، بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وانحراف معياري (٠,٩٦)، فهي ضمن مجال

المعوقات الإدارية والمالية، أما الفقرة الخامسة " غياب المرافق الخدماتية للمشرفين الأكاديميين، مثل: كافتيريا، وملاعب، . . " بمتوسط حسابي (٤,٠٤) وانحراف معياري (١,٠٠)، فهي ضمن مجال المعوقات المتعلقة بالمرافق والبنى التحتية، في حين كانت أقل المتوسطات الحسابية، (أقل من ٣ وفق مقياس ليكرت الخماسي) للفقرتين: " غياب وعي المشرفين الأكاديميين بفلسفة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح "، بمتوسط حسابي (٢,٨٨) وانحراف معياري (٠,٩١)، و " قلة المقاعد الدراسية المناسبة في الغرف الصفية "، بمتوسط حسابي (٢,٨٠)، وانحراف معياري (٠,٩٦).

ويتضح من الجدول (٣) أن درجة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين في مجال النمو المهني والبحث العلمي هي الأعلى من بين مجالات الدراسة، حيث كانت بدرجة " مرتفعة "، وبمتوسط حسابي لهذا المجال مقداره (٣,٧٧)، وانحراف معياري (٠,٧٣)، في حين كان المتوسط الحسابي لمجال

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجالات أداة الدراسة وعلى الدرجة الكلية مرتبة تنازلياً

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
معوقات تتعلق بالنمو المهني والبحث العلمي	3.77	0.73	مرتفعة
معوقات تتعلق بالنظام التعليمي	3.55	0.60	متوسطة
معوقات تتعلق بالمرافق والبنى التحتية	3.53	0.82	متوسطة
معوقات إدارية ومالية	3.52	0.90	متوسطة
الدرجة الكلية	3.59	0.63	متوسطة

المعوقات الإدارية والمالية هو الأدنى من بين مجالات الدراسة، ومقداره (٣,٥٢)، وبدرجة " متوسطة ". أما مجالا " النظام التعليمي "، و " المرافق والبنى التحتية "، فمتوسطاهما (٣,٥٥) و (٣,٥٣) على التوالي، وبدرجة " متوسطة " أيضا " لكليهما.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى كثرة الأعباء الملقاة على المشرفين الأكاديميين والتي تؤدي إلى انشغالهم عن القيام بأبحاث علمية، وكذلك تزايد أعداد الدارسين عاماً بعد عام في جامعة

القدس المفتوحة يؤدي إلى توجيه المشرفين الأكاديميين اهتماماتهم إلى الإشراف على المقررات في التخصصات المختلفة بدلاً من القيام بالأبحاث، كما أن المشرفين الأكاديميين يقومون بتصحيح التعيينات، وهي عبارة عن امتحانات بيتيه توزع على الدارسين وتعاد للمشرفين الأكاديميين ثم يقومون بتصحيحها والتعليق عليها وتوزع مرةً أخرى للدارسين حتى يتمكنوا من الاستفادة منها في وقت محدد. وهذا يشكل عبئا على المشرفين الأكاديميين، كما أن نقص المخصصات المالية التي تخصص من ميزانية الجامعة للبحث العلمي قليلة، وكذلك عدم توفير التسهيلات اللازمة للمشرفين الأكاديميين لاعداد البحوث العلمية ونشرها مثل (التمويل، والطباعة، والكمبيوتر) وقلة عدد مساعدي البحث في الجامعة، وعدم وجود مركز متخصص لتقديم الخدمات الإحصائية للأبحاث العلمية في الجامعة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة غانم (٢٠٠٠)، في أن نسبة الإنفاق على البحث العلمي والتطوير إلى الناتج المحلي في الدول العربية ما زالت ضعيفة (٠,٢١٪)، في حين أن الإنفاق على البحث العلمي في الدول المتطورة يصل إلى (٣٪). واتفقت نتائج هذه الدراسة في مجال البحث العلمي مع دراسة العمايرة(٢٠٠٣) حيث كانت المشكلات المتعلقة بالبحث العلمي والتي تواجه المشرفين الأكاديميين في جامعة الإسراء من اكثر المشكلات حدة. واتفقت نتائج هذه الدراسة أيضا مع دراسة Rock well et al (١٩٩٩)، ودراسة Hill (٢٠٠٤). واختلفت نتائج الدراسة في مجال البحث العلمي مع دراسة أبو سمرة ووزملائه(٢٠٠٣)، حيث احتلت مشكلات البحث العلمي المرتبة الثالثة من بين المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، وكذلك اختلفت نتائج الدراسة في مجال البحث العلمي مع دراسة المقدادي(١٩٩٥)، حيث كانت المشكلات المتعلقة بالبحث العلمي في المرتبة الرابعة من بين المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك.

ثم تأتي بالمرتبة الثانية المعوقات المتعلقة بالنظام التعليمي (نظام التعليم المفتوح والتعلم عن بعد) حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة هذه المعوقات (٣,٥٥)، وهي درجة متوسطة. ولعل السبب في ذلك كون نظام التعليم في جامعة القدس المفتوحة هو نظام التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، وهو نظام مرن في نسبة قبول الدارسين، حيث قُبل الناجحون في الثانوية العامة بمعدل ٥٠٪ فما فوق، وذلك تمشياً مع فلسفة الجامعة وأهدافها في اتباع نمط التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، ويعزو الباحثون ظهور معوق قبول ذوي مستويات التحصيل المتدني

في الثانوية العامة كأعلى درجة معوقات هو نتيجة تطبيق هذه السياسة، ثم عدل معدل القبول في الجامعة إلى ٦٠٪ فما فوق في امتحان الثانوية العامة، وظهور هذا المعوق جاء نتيجة وجود الدارسين الذين هم من طبق عليهم قانون القبول القديم، ومن تقل معدلاتهم عن ٦٠٪.

أما المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين والتي تتعلق بالمرافق والبنى التحتية فكانت بمتوسط حسابي (٣,٥٣)، وانحراف معياري (٠,٨٢) أي بدرجة متوسطة.

ولعل ذلك بسبب تصميم المباني الذي لم يُعد أصلا للتعليم وملاءمة مؤسسات التعليم المفتوح، فهي معظمها مبان سكنية ومستأجرة ولم تصمم أصلاً لهذا الغرض. وكذلك عدم وجود حرم جامعي يضم المَرافق الخاصة بالمشرفين الأكاديميين. وقلة المخصصات المالية للبنية التحتية التكنولوجية، بسبب انتشار الجامعة في أرجاء الوطن وكثرة المراكز الدراسية وبسبب عدم امتلاك الجامعة لهذه المباني فإنها تواجه صعوبة في تأسيس بنية تحتية تكنولوجية في كل مركز دراسي بشكل ثابت ودائم وموسع، حيث أن كل مركز دراسي يبدو وكأنه في متطلباته وحاجاته جامعة منفردة. ومع أن إدارة الجامعة تقوم بإنشاء مبان خاصة للجامعة تتوفر فيها البنية التحتية في القدس وغزة وبيت لحم والخليل، إلا أن الأمر لَيس سهلاً لجميع المراكز، وجميع هذه العوامل أدت إلى عدم وصول مستوى البنية التحتية إلى المستوى المطلوب، إضافة إلى ذلك معوقات تتعلق بالاتصالات عبر الإنترنت والبريد الإلكتروني بين مناطق الضفة الغربية وقطاع غزة والقدس، وتعتبر هذه من المعوقات السياسية بسبب الاحتلال الإسرائيلي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كمال وقواسمة(٢٠٠٤)، والتي تشير إلى أن البيئة المادية التي تتم فيها اللقاءات التدريسية من المرافق والتدفئة والتبريد والتجهيزات التكنولوجية الكثيرة غير متوفرة في مراكز جامعة القدس المفتوحة. وكذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة Husmann & Miller (٢٠٠١)، ودراسة Klay (١٩٩٩) من أن التعليم يفتقر إلى الخدمات الضرورية لمساعدة المشرفين الأكاديميين.

أما مجالُ المعوقات الإدارية والمالية التي تواجه المشرفين الأكاديميين، فجاء في المرتبة الأخيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين الأكاديميين لهذا المعوق (٣,٥٢)، وهي درجة متوسطة، ولعل هذا يرجع إلى الإقبال المتزايد من الدارسين عاماً بعد عام حتى وصل إلى حوالي (٥٠) ألف دارس حسب إحصائية ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥، وهذا يوفر للجامعة دخلاً معقولاً يسهل معه توفير الرواتب اللازمة للعاملين، ومستحقات المشرفين الأكاديميين المتفرغين ودفع النفقات الجارية وشراء ما يلزم من تجهيزات ثابتة، وتقدم الجامعة الوسائل

التكنولوجية على مستوى جيد . وتختلف نتائج الدراسة في هذا المجال مع دراسة المجيدل (١٩٩٧)، والتي أظهرت المشكلات المادية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمشق هي من اكثر المشكلات حدة .

السؤال الثاني:

هل تختلف درجة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، والتعرف إلى الاختلاف في تقديرات أفراد مجتمع الدراسة من الذكور والإناث للمعوقات التي تواجههم، قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجالات أداة الدراسة حسب متغير الجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (٤).

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجالات الأداة حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات متعلقة بالنظام التعليمي	ذكر	160	3.52	0.60
	أنثى	22	3.58	0.65
معوقات إدارية ومالية	ذكر	160	3.52	0.91
	أنثى	22	3.51	0.91
معوقات تتعلق بالمرافق والبنى التحتية	ذكر	160	3.49	0.80
	أنثى	22	3.57	0.92
معوقات تتعلق بالنمو المهني والبحث العلمي	ذكر	160	3.80	0.74
	أنثى	22	3.73	0.69
الدرجة الكلية	ذكر	160	3.58	0.62
	أنثى	22	3.60	0.66

تشير قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (٤) إلى أن درجة تقديرات أفراد مجتمع الدراسة من الإناث للمعوقات التي تواجههن أعلى من درجة تقديرات الذكور، على الدرجة الكلية في مجالي: المرافق والبنى التحتية، ومعوقات النظام التعليمي، في حين كانت درجة تقديرات الذكور لدرجة المعوقات لمجالي المعوقات الإدارية والمالية، والنمو المهني والبحث العلمي أعلى من درجة تقديرات الإناث. وكان المتوسط الحسابي لتقديرات الذكور على الدرجة الكلية (٣,٥٨)، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجة تقديرات الإناث على نفس الدرجة (٣,٦٠). ومع أن الفارق على الدرجة الكلية كان ضئيلا (٠,٠٢)، فإنه كان واضحا على مجالي النمو المهني والبحث العلمي، والنظام التعليمي.

وقد يعزى سبب إحساس المشرفات الأكاديميات بالمعوقات أكثر من المشرفين الأكاديميين كون الإناث يتحملن أعباء تدريسية ووظيفية أضافة الى الأعباء الأسرية والاجتماعية، ويصعب التوفيق بين هذه المهام جميعها، سواء في الجامعة أو المنزل، مما جعلهن يشعرن بوجود معوقات بدرجة أكبر. وهذه المهام الملقاة على الإناث تحول دون قيامهن بإجراء الأبحاث أو التردد على المكتبات من أجل النمو المهني، أما فيما يتعلق بالمعوقات الإدارية والمالية نجد أن درجة المعوقات لدى الذكور والإناث بمتوسط حسابي متقارب وهو (٣,٥٢) و(٣,٥١) على التوالي، وقد يفسر ذلك لأن الأنظمة والتعليمات في الجامعة سواء إدارية أو مالية تنطبق على الجنسين، مثل عدم إشراكهم في صنع القرار، وقلة اهتمام الإدارة في احتياجاتهم التدريبية، وغياب الموضوعية عند تقييم الأداء.

أما المعوقات التي تتعلق بالنمو المهني والبحث العلمي فنجد من الجدول (٤) أن درجة المعوقات التي تواجه الذكور اكبر من درجة المعوقات التي تواجه الإناث، وقد يعزى ذلك الى ان عدد الذكور أعلى بكثير من عدد الإناث، ولهذا كان للذكور الغلبة في قيمة المتوسط الحسابي، وأيضا اهتمامات الذكور في مجال البحث العلمي اكثر من اهتمامات الإناث، للأسباب التي سبق ذكرها في انشغال الإناث بأمور حياتهن الخاصة، واهتمام الذكور في البحث العلمي اكثر، ويعتبرون الجامعة مستقبلهم فيقومون بالأبحاث العلمية من اجل الترقية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عساف(١٩٩١)، ودراسة العمايرة(٢٠٠٣)، ودراسة الحلو(٢٠٠٣)، في وجود فروق بين الذكور والإناث في المشكلات التي تواجه المشرفين الأكاديميين(أعضاء هيئة التدريس) في جامعاتهم المختلفة. أما دراسة المقدادي(١٩٩٥)، ودراسة أبو سمره وزملائه(٢٠٠٣) فأشارت نتائجهما إلى انه لا يوجد

اختلاف في الجنس في مواجهة المشكلات إلا في مجال البحث العلمي لصالح الذكور.

السؤال الثالث:

هل تختلف درجة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين باختلاف الدرجة العلمية؟

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجالات الأداة حسب متغير الدرجة العلمية، ويبين الجدول (٥) قيم المتوسطات الحسابية لأفراد مجتمع الدراسة من حملة الدكتوراه وحملة الماجستير.

وتشير البيانات الواردة في الجدول (٥) إلى أن درجة تقديرات المشرفين الأكاديميين للمعوقات التي تواجههم كانت أعلى لدى حملة الدكتوراه منها لدى حملة الماجستير، في جميع مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي، للدرجة الكلية، (٣,٦٣) لحملة الدكتوراه، مقابل (٣,٤٧) لحملة الماجستير، ونلاحظ أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال معوقات النمو المهني والبحث العلمي، لكل من حملة الدكتوراه وحملة الماجستير، حيث كان المتوسط الحسابي لحملة الدكتوراه (٣,٧٨)، ولحملة الماجستير (٣,٦٥)، وهما ضمن الدرجة " المرتفعة "، في حين كان أقل المتوسطات الحسابية لمجال المعوقات الإدارية والمالية، (٣,٦٠) لحملة الدكتوراه، و(٣,٤٠) لحملة الماجستير.

وقد يعزى السبب إلى أن المشرفين الأكاديميين من حملة الدكتوراه لهم اهتمامات اكثر من حملة الماجستير، سواء في المجال البحثي أم المجال الإداري، فالمشرف الأكاديمي من حملة الدكتوراه يطمح إلى الترقية، من خلال الأبحاث العلمية والمناصب الإدارية التي يصل إليها في الجامعة، فيحس بمعوقات البحث العلمي التي تواجهه وتحول بينه وبين الترقية، فالبحث العلمي والنشر والتأليف والترقية وحضور المؤتمرات العلمية، هي من ضروريات وأسس النجاح العلمي للمشرف الأكاديمي، كما يحس بالمشكلات الإدارية التي لا تستجيب لطموحاته البحثية وبالكيفية التي يتمناها، هذا بخلاف المشرفين الأكاديميين من حملة الماجستير، والذين لا تعنيهم الترقية والبحث العلمي بنفس الدرجة التي تعني حملة الدكتوراه، كما أن تطلعهم لمناصب إدارية عليا محدود، لأن متطلبها إحدى درجات الأستاذية. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبي سمرة وزملائه (٢٠٠٣) في أن درجة المشكلات التي

يحس بها عضو هيئة التدريس في الجامعات أعلى لدى حملة الدكتوراه منها لدى حملة الماجستير.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجالات الأداة حسب متغير الدرجة العلمية

المجال	الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات متعلقة بالنظام التعليمي	الدكتوراه	3.61	0.58
	الماجستير	3.42	0.61
معوقات إدارية ومالية	الدكتوراه	3.60	0.85
	الماجستير	3.40	0.95
معوقات تتعلق بالمرافق والبنى التحتية	الدكتوراه	3.56	0.79
	الماجستير	3.47	0.84
معوقات تتعلق بالنمو المهني والبحث العلمي	الدكتوراه	3.78	0.74
	الماجستير	3.65	0.71
الدرجة الكلية	الدكتوراه	3.63	0.61
	الماجستير	3.47	0.63

السؤال الرابع:

هل تختلف درجة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين باختلاف التخصص؟

وللتعرف فيما إذا كان هناك اختلاف في تقديرات أفراد مجتمع الدراسة للمعوقات الي يواجهونها حسب متغير تخصص المشرف الأكاديمي في جامعة القدس المفتوحة، قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجالات أداة الدراسة حسب متغير التخصص، الجدول (٦). ويتضح من الجدول أن درجة

تقديرات المشرفين الأكاديميين للمعوقات التي يواجهونها ، كانت أعلى لدى المشرفين من ذوي تخصص " العلوم الطبيعية " ، للمجال الكلي ، ومجالات الدراسة الأربعة . حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة من ذوي تخصص " العلوم الطبيعية " (٣,٧٣) وانحراف معياري (٠,٦٧)، في حين كان المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة من ذوي تخصص " العلوم الإنسانية " (٣,٥٣)، وانحراف معياري (٠,٦٢) .

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على مجالات الأداة حسب متغير التخصص

المجال	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات متعلقة بالنظام التعليمي	علوم إنسانية	3.48	0.63
	علوم طبيعية	3.63	0.55
معوقات إدارية ومالية	علوم إنسانية	3.49	0.88
	علوم طبيعية	3.72	1.03
معوقات تتعلق بالمرافق والبنى التحتية	علوم إنسانية	3.50	0.78
	علوم طبيعية	3.75	0.85
معوقات تتعلق بالنمو المهني والبحث العلمي	علوم إنسانية	3.67	0.73
	علوم طبيعية	3.90	0.70
الدرجة الكلية	علوم إنسانية	3.53	0.62
	علوم طبيعية	3.73	0.67

وتشير قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (٦) إلى أن أعلى متوسط حسابي هو (٣,٩٠)، ويتعلق بمعوقات النمو المهني والبحث العلمي لأفراد مجتمع الدراسة من ذوي تخصص " العلوم الطبيعية " .

وقد يعود السبب في ذلك لكون المشرفين الأكاديميين من تخصصات العلوم الطبيعية تعودوا على استعمال المختبرات، والتطبيقات العملية، في الجامعات التي تخرجوا فيها، أو التي عملوا فيها سابقاً، وجامعة القدس المفتوحة لا يوجد لديها تخصصات علمية (طبيعية)(Pure science) تحتاج إلى مختبرات، إلا تخصص الحاسوب، فلم تنشىء الجامعة مختبرات علمية متخصصة في مجالات الفيزياء أو الكيمياء أو الأحياء، ومن هنا يضطر المشرفون الأكاديميون الاستعانة بمختبرات جامعات الوطن الاخرى، كجامعة النجاح الوطنية، التي تستعين بمختبراتها منطقة نابلس التعليمية، ومنطقة رام الله التعليمية تستعين بمختبرات جامعة بيرزيت، ومنطقة الخليل التعليمية تستعين بجامعة البوليتكنك في الخليل، وهذا يترتب عليه وجود معوقات يشعر بها المشرفون الأكاديميون في التخصصات العلمية، بينما المشرفون الأكاديميون في التخصصات الإنسانية لا يواجهون مثل هذه المعوقات، وكل ما تحتاجه العلوم الإنسانية الوسائط التعليمية المسموعة والمرئية وهي موجودة لدى الجامعة . كذلك قد يعزى السبب إلى أن المشرفين الأكاديميين من ذوي تخصصات العلوم الطبيعية يحتاجون إلى بيئة بحثية تختلف عن تلك التي يحتاجها زملاؤهم من تخصصات العلوم الإنسانية، فهم بحاجة إلى مختبرات وأجهزة بحثية متقدمة، وعينات للبحث قد لا تكون موجودة في فلسطين، ودوريات علمية متخصصة(عالمية)، وهذا كله قد لا يكون من معوقات البحث العلمي لدى زملائهم من ذوي تخصصات العلوم الإنسانية .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من: المقدادي (١٩٩٥)، وأبوسمرة وزملائه (٢٠٠٣)، والحلو (٢٠٠٣)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق بين درجات المشكلات التي يواجهها أعضاء هيئات التدريس تعزى إلى متغير التخصص . واتفقت أيضا نتائج هذه الدراسة مع دراسة نشوان (٢٠٠٠ ب) في المشكلات التي تواجه تعليم العلوم في جامعة القدس المفتوحة مثل نقص الكفاءات العلمية المتخصصة، وصعوبة إنشاء مختبرات علمية في جميع فروع الجامعة مما أدى إلى استخدام مختبرات الجامعات الأخرى في فلسطين . في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العمايرة (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مدى شعور أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات في جامعة الإسراء تعزى لمتغير الكلية (إنسانية أو علمية) . واتفقت نتائج هذه الدراسة أيضا مع دراسة Hill (٢٠٠٤) في المشكلات التي تواجه المشرفين باختلاف التخصصات التي يعمل فيها المشرفون في التعلم عن بعد .

السؤال الخامس:

هل تختلف درجة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين باختلاف الخبرة؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الخامس، قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة من المشرفين الأكاديميين على مجالات أداة الدراسة حسب متغير خبرة المشرف الأكاديمي في جامعة القدس المفتوحة، الجدول (٧).

وتشير قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول إلى أن هناك اختلافاً في تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لدرجة المعوقات التي تواجههم حسب متغير الخبرة، حيث كان المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لذوي الخبرة " أكثر من (١٢) سنة (٣,٦٢)، في حين كان المتوسط الحسابي لذوي الخبرة " أقل من (٦) سنوات، وللمجال نفسه (٣,٥٧)، أما الفئة الثالثة، من ذوي الخبرة من(٦ ـ ١٢) سنة، فكان المتوسط الحسابي (٣,٥٦). أما فيما يخص مجالات الدراسة، فيظهر أن مجال معوقات النمو المهني والبحث العلمي احتل المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٧٣) للفئتين الأولى والثانية، و(٣,٦٤) للفئة الثالثة، من ذوي الخبرة " أكثر من (١٢) سنة. في حين كان المتوسط الحسابي لهذا المجال (٣,٧٢)، وبانحراف معياري(٠,٧٢).

وقد تعزى هذه النتيجة الى كون المشرفين الأكاديميين الذين تزيد سنوات خبرتهم عن ١٢ سنة يواجهون مشكلات تتعلق بالترقية، والتي تتطلب حسب الأنظمة والقوانين الموجودة في الجامعة، إعداد أبحاث علمية ونشرها في مجلات محكمة، وحضور مؤتمرات، إلا أنهم وكونهم يحملون أعباء أكاديمية مرتفعة، وكما أشارت استجاباتهم، ومسؤوليات إدارية، تحول دون تمكنهم من إعداد الأبحاث والأوراق العلمية المطلوبة للترقية، ومن هنا فهم أكثر شعوراً بالمعوقات من غيرهم. إضافة إلى أن هذه الفئة مضى على تعيينها في الجامعة فترة من الوقت ليست بالقليلة (أكثر من ١٢ سنة)، دون الحصول على

الترقية المنتظرة، إلا القليل، وقد يعزى السبب أيضاً إلى كون هذه الفئة أدركت المعوقات التي تواجه المشرف الأكاديمي منذ فترة، ونتيجة لسنوات خبرتها في الجامعة، تحس بأن عامل الوقت لم يساعد على تجاوز هذه المعوقات أو العمل على حلها، بخلاف الفئة ذات الخبرة التي هي أقل من (٦) سنوات، والتي لم تيأس بعد، وتتوقع أن تزول هذه المعوقات في الوقت القريب، وما هي إلا معوقات عارضة. أو أن هؤلاء المشرفين التحقوا بالعمل في الجامعة

حديثاً بعد طول انتظار، ويعتبرون كل ما يواجهون من معوقات أقل بكثير من انتظار الوظيفة، فهانت عليهم هذه المعوقات.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة بهذا الخصوص مع نتيجة دراسة الحلو(٢٠٠٣)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات، في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة أبي سمرة وزملائه (٢٠٠٣)، ودراسة العمايرة(٢٠٠٣)، ودراسة المجيدل (١٩٩٧)، اللاتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في درجة المشكلات تعزى إلى متغير الخبرة . وكذلك اتفقت النتائج مع دراسة Rock well et al (١٩٩٩)، ودراسة Bower (٢٠٠١) التي أكدت على أهمية الترقية والتثبيت بعد فترة من سنوات الخبرة حيث تساهم في تطوير المشرفين الأكاديميين في التعلم عن بعد. واتفقت نتائج هذه الدراسة أيضا مع دراسة Valentine (٢٠٠٢) حيث ان المشرفين الذين تزيد خبرتهم باستعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة اقل شعوراً بالمشكلات من الذين لا تتوفر لديهم الخبرة الكافية.

الجدول (٧)
المتوسطات ا لحسابية والانحرافات المعيارية
لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجالات الأداة حسب متغير الخبرة

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات متعلقة بالنظام التعليمي	اقل من 6 سنوات	3.50	0.56
	من 6-12 سنة	3.56	0.71
	أكثر من 12 سنة	3.54	0.52
	المجموع	3.52	0.60
معوقات إدارية ومالية	اقل من 6 سنوات	3.45	0.87
	من 6-12 سنة	3.54	1.06
	أكثر من 12 سنة	3.80	0.64
	المجموع	3.52	0.90
معوقات تتعلق بالمرافق والبنى التحتية	اقل من 6 سنوات	3.58	0.77
	من 6-12 سنة	3.42	1.02
	أكثر من 12 سنة	3.51	0.57
	المجموع	3.53	0.82
معوقات تتعلق بالنمو المهني والبحث العلمي	اقل من 6 سنوات	3.73	0.70
	من 6-12 سنة	3.73	0.80
	أكثر من 12 سنة	3.64	0.72
	المجموع	3.72	0.72
الدرجة الكلية	اقل من 6 سنوات	3.55	0.60
	من 6-12 سنة	3.57	0.75
	أكثر من 12 سنة	3.62	0.48
	المجموع	3.59	0.63

السؤال السادس:

هل تختلف درجة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين باختلاف الرتبة الأكاديمية؟

أوجد الباحثون المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجتمع حسب متغير الرتبة الأكاديمية، الجدول (٨). وتشير قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول إلى أن تقديرات أفراد مجتمع الدراسة للمعوقات التي تواجههم في جامعة القدس المفتوحة تختلف تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، ومن خلال قيم متوسطات الدرجة الكلية، نلاحظ أن المتوسط الحسابي لاستجابات من هم بدرجة " أستاذ مشارك فأعلى " هو (٣,٦٩) وانحراف معياري (٠,٨١)، وبدرجة مرتفعة، في حين كان المتوسط الحسابي لاستجابات من هم برتبة محاضر (٣,٤٦)، أما تقديرات " الأستاذ المساعد " فكانت أقرب إلى تقديرات الأستاذ المشارك، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٣,٦٤). في حين جاءت تقديرات " المدرس " أقرب إلى المتوسط الحسابي للدرجة الكلية، وكان المتوسط الحسابي لاستجابات هذه الفئة من المشرفين الأكاديميين هو(٣,٥١)، وجميعها بدرجة متوسطة.

أما بخصوص مجالات الدراسة، فنلاحظ أن أعلى قيمة للمتوسطات الحسابية هي لمجال معوقات النمو المهني والبحث العلمي، حيث كان المتوسط الحسابي لهذا المجال (٣,٧٢) وانحراف معياري (٠,٧٣)، وبدرجة مرتفعة، في حين كانت اقل قيم المتوسطات الحسابية هي لمجالي المعوقات المتعلقة بنظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، ومجال المعوقات الإدارية، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٥٢)، أما المجال الرابع، مجال معوقات المرافق والبنى التحتية، فكان متوسطه الحسابي (٣,٥٣)، والانحراف المعياري (٠,٨٢).

وقد يعزى ذلك إلى أن المشرفين ذوي الرتبة العلمية من أستاذ مشارك فأعلى، يشعرون بأنهم يعملون في ظروف غير مناسبة لمستواهم الأكاديمي، حيث يتم التعامل معهم في الجامعة في الجوانب الأكاديمية: العبء الأكاديمي والأعمال الورقية، والمراقبة والامتحانات، كغيرهم من المشرفين الأكاديميين، ممن هم برتبة محاضر أو مدرس. وقد تفسر هذه النتيجة أيضا استنادا إلى نتيجة السؤال

السابق، والتي أشارت إلى أن درجة المعوقات التي تواجه الفئة من المشرفين الأكاديميين، التي تزيد خبرتها عن (١٢) سنة، كانت الأعلى، وهذه الفئة قد تكون في الغالب ممن هم برتبة أستاذ مشارك فأعلى. وقد يعزى السبب أيضاً إلى أن فئة الأستاذ المشارك اقتربت من رتبة " الأستاذ " ، وتسارع الخطى باتجاهها، وبالتالي فهي حساسة للمعوقات التي تواجهها أكثر من أية فئة أخرى. والفارق بين درجة المعوقات لهذه الفئة والفئة التي تليها(الأستاذ المساعد) ليس كبيرا، فلم يتجاوز(٠,٠٥) وفق مقياس ليكرت الخماسي.

الجدول (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجالات الأداة حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات متعلقة بالنظام التعليمي	أستاذ مشارك فأعلى	3.64	0.78
	أستاذ مساعد	3.38	0.57
	محاضر	3.36	0.55
	مدرس	3.47	0.60
	المجموع	3.52	0.60
معوقات إدارية ومالية	أستاذ مشارك فأعلى	3.80	1.00
	أستاذ مساعد	3.60	0.84
	محاضر	3.47	0.82
	مدرس	3.38	0.98
	المجموع	3.52	0.90
معوقات تتعلق بالمرافق والبنى العامة	أستاذ مشارك فأعلى	3.59	0.86
	أستاذ مساعد	3.55	0.80
	محاضر	3.34	0.82
	مدرس	3.61	0.82
	المجموع	3.53	0.82
معوقات تتعلق بالنمو المهني والبحث العلمي	أستاذ مشارك فأعلى	3.88	0.91
	أستاذ مساعد	3.78	0.71
	محاضر	3.72	0.61
	مدرس	3.62	0.77
	المجموع	3.72	0.73
الدرجة الكلية	أستاذ مشارك فأعلى	3.69	0.81
	أستاذ مساعد	3.64	0.59
	محاضر	3.46	0.53
	مدرس	3.51	0.66
	المجموع	3.59	0.63

أما فئة المحاضرين، فهم أقل إحساسا بالمعوقات من زملائهم من الرتب الأخرى، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة المعوقات التي تواجههم، وفق استجاباتهم على أداة الدراسة (٣,٤٦)، وبأقل (٠,٠٥) عن زملائهم ممن هم برتبة مدرس، وقد يعزى السبب إلى كون هذه الفئة من المشرفين الأكاديميين تعمل في مجال التدريس فقط، ولا يعنيها من معوقات البحث العلمي الشيء الكثير، حيث لا يرقّى المحاضر إلى أستاذ مساعد إلا بعد الحصول على شهادة الدكتوراه، كما أن هذه الفئة من المشرفين الأكاديميين، في الغالب، قد انتقلت للعمل في جامعة القدس المفتوحة بعد حصولها على شهادة الماجستير. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحلو (٢٠٠٣)، ودراسة عودة الله (٢٠٠٤)، حيث أشارت نتائجهما الى وجود فروق بين تقديرات أعضاء هيئات التدريس لدرجة إحساسهم بالمشكلات التي تواجههم تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عساف (١٩٩١)، ودراسة حميد(٢٠٠٤)، التي أشارت نتائجهما إلى عدم وجود فروق بين درجات إحساس أعضاء هيئات التدريس بالمشكلات التي تواجههم تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية.

السؤال السابع:

هل تختلف درجة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة باختلاف المنطقة التعليمية؟

يتضح من الجدول (٩)، أن درجة المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة حسب المنطقة التعليمية كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٥٥)، وكانت أعلى درجة للمعوقات لمنطقة غزة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٧٢)، وفي المقام الثاني منطقة جنوب الضفة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٥٨)، ثم في المقام الثالث منطقة شمال الضفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٥٢)، وأخيراً منطقة وسط الضفة في المقام الرابع حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٣٨).

وقد تعزى هذه النتيجة للأسباب الآتية: ارتفاع نسبة الكثافة السكانية مما يؤدي إلى زيادة في الاحتياجات، وارتفاع عدد الدارسين وقلة عدد المشرفين والمرافق مما يؤدي إلى وجود العديد من المعوقات، وضعف الاتصال بين المركز الرئيس في غزة والمناطق المحيطة التي توجد فيها المراكز الدراسية وهي حديثة وتقل فيها الخدمات اللازمة للتعليم المفتوح، نظراً للحواجز

العسكرية الإسرائيلية، وحالة الحصار المفروضة على قطاع غزة وما يرافقها من بيئة قهرية تؤثر على أداء المشرفين الأكاديميين. وأما بالنسبة لمنطقة وسط الضفة (القدس ورام الله) فالمشرفون الأكاديميون يواجهون فيها معوقات بدرجة اقل من غيرهم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣٨,٣) وذلك لقرب منطقة رام الله ومنطقة القدس من مركز اتخاذ القرار حيث وجود رئاسة الجامعة في القدس ورام الله مما يؤدي إلى سهولة الاتصال، ومعظم احتياجات الجامعة يكون تزويدها مركزياً من الرئاسة مما يؤدي إلى سهولة الحصول على هذه الاحتياجات، ولم تعان هذه المناطق من الحصار والإغلاق كما حدث في غزة والخليل وبيت لحم ونابلس وغزة.

الجدول (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير المنطقة التعليمية

الرقم	المجالات	المنطقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
-1	معوقات متعلقة بالنظام التعليمي	غزة	48	3.50	0.59
		الشمال	76	3.54	0.57
		الوسط	27	3.59	0.61
		الجنوب	31	3.41	0.56
المجموع			182	3.51	0.60
-2	المعوقات الإدارية والمالية	غزة	48	3.84	0.94
		الشمال	76	3.44	0.88
		الوسط	27	3.22	0.85
		الجنوب	31	3.34	0.77
المجموع			182	3.46	0.91
-3	معوقات تتعلق بالمرافق والبنى التحتية	غزة	48	3.72	0.77
		الشمال	76	3.44	0.75
		الوسط	27	3.08	0.81
		الجنوب	31	3.72	0.78
المجموع			182	3.49	0.82
-4	معوقات تتعلق بالنمو المهني والبحث العلمي	غزة	48	3.83	0.71
		الشمال	76	3.69	0.71
		الوسط	27	3.65	0.67
		الجنوب	31	3.87	0.68
المجموع			182	3.77	0.73
-5	الدرجة الكلية	غزة	48	3.72	0.55
		الشمال	76	3.52	0.56
		الوسط	27	3.38	0.61
		الجنوب	31	3.58	0.62
المجموع			182	3.59	0.63

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عودة الله (٢٠٠٤)، في انه لا يوجد فروق ذات دلالة بين تقديرات المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة للمشكلات التي تواجه الجامعة تعزى للمنطقة التعليمية.

التوصيات

على ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة يوصي الباحثون بالآتي :

- أن تقوم إدارة جامعة القدس المفتوحة بتخفيف الأعباء الأكاديمية للمشرفين الأكاديميين حتى يتاح لهم الوقت الكافي لإجراء البحوث العلمية
- أن تقوم إدارة الجامعة بتوفير الدعم المعنوي والمادي اللازم لتمويل الأبحاث العلمية.
- أن تقوم الجامعة بوضع نظام للتفرغ العلمي من اجل تشجيع المشرفين الأكاديميين لإجراء الأبحاث العلمية.
- العمل على تحسين البيئة المادية وتشمل تحسين المرافق والتدفئة والتبريد والتجهيزات الفنية الموجودة في مراكز الجامعة الدراسية.
- العمل على زيادة إنتاج الوسائط التعليمية المتنوعة المرتبطة بالمقررات الدراسية وتوظيفها وذلك لدورها الإيجابي في مساعدة المتعلم عن بعد في فهم المادة التعليمية وهي من مستلزمات هذا النوع من التعليم.
- ضرورة تصميم برنامج للتدريب والتأهيل للمشرفين الأكاديميين من حملة الدكتوراه أو الماجستير الذين ليس لديهم خبرة سابقة وذلك في فلسفة التعليم المفتوح.
- إيجاد مصادر تمويل خارجية للجامعة لزيادة قدرتها الاستيعابية من الدارسين الراغبين في الدراسة، ولتمويل الأبحاث العلمية.
- ضرورة التواصل والتفاعل بين الجامعة والجامعات والمنظمات التي تعتمد نظام التعليم المفتوح والتعلم عن بعد عالمياً.

المراجع العربية:

١- أبو سمره، محمود، وقرنبع، قمر الدين، وجبر، أحمد فهيم. (٢٠٠٣). المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٤٢).

٢- الحلو، غسان. (٢٠٠٣). المشكلات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين، مجلة جامعة النجاح الوطنية، المجلد ١٧ عدد ٢.

٣- الرشدان، عبد الله. (٢٠٠١). اقتصاديات التعليم، دار وائل للنشر، عمان.

٤- المجيدل، عبد الله. (١٩٩٧). المشكلات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٥. العدد الثالث.

٥- العمايره، محمد (٢٠٠٣). المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء الخاصة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٤٢).

٦- الكيلاني، تيسير. (٢٠٠١). نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد وجودته النوعية، دار نوبار للطباعة. القاهرة.

٧- المقدادي، محمود (١٩٩٥) المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.

٨- جامعة القدس المفتوحة، (١٩٩٦). دليل جامعة القدس المفتوحة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

٩- جامعة القدس المفتوحة، (١٩٩٨). . دليل جامعة القدس المفتوحة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

١٠- جامعة القدس المفتوحة، (٢٠٠٤). . دليل جامعة القدس المفتوحة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

١١- حمدان، محمد. (٢٠٠١). التعليم المفتوح والتعلم عن بعد مفهومه فلسفته أهدافه وأهميته في التنمية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣٩.

١٢- حميد، كامل. (٢٠٠٤). المعوقات التي تواجه الباحث في الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.

١٣- زيتون، عايش. (١٩٩٥). أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق، عمان.

١٤- عابدين، محمد، وأبو سمره، محمود. (٢٠٠١). المناخ التنظيمي في جامعة القدس

كما يراه أعضاء هيئة التدريس فيها. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد ١٥ .
١٥- عبد الهادي، عايده. (١٩٩٣). تقييم عملية التقويم في جامعة القدس المفتوحة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت.
١٦- عساف، عبد. (١٩٩١). مصادر الإجهاد أو الضغط النفسي لدى مدرسي الجامعات في الوطن المحتل "الضفة الغربية"، مجلة جامعة النجاح الوطنية، المجلد ٣، عدد ١٠ .
١٧- عودة الله، سائد. (٢٠٠٤). المشكلات التي تواجه جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر المشرفين والدارسين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين، الخرطوم.
١٨- غانم، محمد. (٢٠٠٠). تكامل البحث العلمي في الجامعات العربية واثره في التنمية الصناعية العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد ٣٧ .
١٩- قمحاوي، وليد. (١٩٨٦). جامعة القدس المفتوحة ضرورة وطنية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد متخصص، ص٣٦.
٢٠- كمال، سفيان، وقواسمه، رشدي. (٢٠٠٤). نظرة الدارسين في جامعة القدس المفتوحة إلى اللقاءات التدريسية الوجاهية. مجلة جامعة القدس المفتوحة. العدد ٤ .
٢١- نشوان، يعقوب:
أ- (٢٠٠٠أ). التربية في الوطن العربي في مشارف القرن الحادي والعشرين. مطبعة المقداد، غزة.
ب- (٢٠٠٠ب). استخدام التعلم عن بعد في تعليم العلوم بجامعة القدس المفتوحة، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، عدد ٣.

المراجع الأجنبية:

1) Bower L. B. (2001). Distance Education: Facing the Faculty challenge. Online Journal of Distance Learning Administration, Vol. 4, No. 3 .
2) Husmann, D.E. & Miller, M. T. (2001). Improving Distance Education pereceptions of program Administration.Online Journal of Distance Learning Administration. Vol. 4 , No. I.
3) Hill, N. Melanie. (2004). Staffing Learning Team, whom Do you Really Need? Journal of Distance Learning Administration Contents.Vol. 1, No. 1.
4) Klay, M. (1999). Development of Training and support Programs for Dis-

tance Education Instructions, Online Journal of Distance Learning Administration. Vol. 2. No 3.

5) Rock well, K. Schawer, J. Fritz, S. Marx, D. (1999). Incensities and obstacles influencing higher education faculty and administrations to teach via distance. Online Journal of Distance Learning Administration, Vol. 2, No. 3.
6) Todd- Mancillas, W.R, & Johnson, P. (1987). Academic Burnout: one Perspective (ERIC Document Reproduction Service, No.ED (282495).
7) Valentine, D.(2002).Distance Learning Promisesm Problems and Possibilities. Online Journal of distance Learning Administration Vol. 3, No. 3.

الملحق (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على فقرات مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قبول ذوي مستويات التحصيل المتدني في الثانوية العامة	3.92	1.02
كثرة الأعمال الورقية المرتبطة بالعبء الأكاديمي المقرر	3.88	1.02
عدم توفر مكتبات في المناطق التعليمية	3.86	1.05
الندرة في تدريب المشرفين الأكاديميين على نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد قبل بدء العمل في الجامعة	3.76	1.07
زيادة العبء الأكاديمي للمشرف الأكاديمي	3.74	0.93
غياب التقنيات الحديثة كالإذاعة والتلفزيون والإنترنت	3.72	1.04
غياب فرص الابتكار في محتوى المقررات وتنظيمها	3.70	1.01
كثرة أعداد الدارسين المسجلين في الشعبة الواحدة	3.66	0.94
ضعف التنسيق بين المشرفين الأكاديميين على مستوى المناطق والمراكز التعليمية	3.62	1.08
غياب التأهيل التربوي للمشرفين الأكاديميين في مجال التعليم المفتوح .	3.53	1.01
تكليف المشرفين الأكاديميين بأعمال إضافية زيادة على العبء الأكاديمي المقرر.	3.50	0.88
السماح لبعض المشرفين الأكاديميين غير المتخصصين بالإشراف على بعض المقررات .	3.49	0.93
الاعتماد على أسلوب التلقين والحفظ في الإشراف .	3.47	0.87
ضعف تطبيق الجانب العملي للمقررات الدراسية .	3.38	0.95
صعوبة عملية تقويم الدارسين المتبعة في الجامعة	3.32	0.89
وجود جهات متعددة للبت في القضايا الأكاديمية	3.24	0.93
ضعف التواصل بين الدارسين والمشرفين الأكاديميين.	3.17	1.01
غياب وعي المشرفين الأكاديميين بفلسفة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح .	2.88	0.91
الدرجة الكلية	3.55	0.60

المجال الثاني:

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلة إشراك المشرفين الأكاديميين في صنع القرار .	4.06	0.96
غياب العدالة في نظام الحوافز المقدم للمشرفين الأكاديميين.	3.69	1.02
سيطرة البيروقراطية والروتين الممل على سير الإجراءات والمعاملات في الجامعة .	3.67	0.93
تعيين أشخاص في مواقع إدارية ليسوا أهلا لها .	3.58	0.88
قلة اهتمام الإدارة بدافعية المشرفين الأكاديميين نحو الإنجاز والتطوير .	3.57	0.91
قلة اهتمام الجامعة بالاحتياجات التدريبية للمشرفين الأكاديميين	3.54	0.95
تدني مستوى الرواتب مقارنة بالأعباء الأكاديمية للمشرف ..	3.52	0.87
ضعف تطبيق الجانب العملي للمقررات الدراسية ..	3.38	0.95
غموض الأنظمة والقوانين والتعليمات للمشرف الأكاديمي	3.37	0.96
غياب الموضوعية عند تقويم أداء المشرف الأكاديمي في الجامعة	3.32	0.89
ضعف التنسيق بين الجهاز الإداري والجهاز الأكاديمي في الجامعة	3.28	1.01
النقص في الموظفين الإداريين المكلفين بأعمال إدارية مساندة لعمل المشرفين الأكاديميين .	3.22	0.97
الدرجة الكلية	3.52	0.90

المجال الثالث:

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غياب المرافق الخدماتية للمشرفين الأكاديميين مثل: كافتيريا – ملاعب	4.04	1.00
ضعف أنظمة التكييف والتدفئة في مباني الجامعة .	3.91	1.01
غياب البنية التحتية التكنولوجية الخاصة بالتقنيات التعليمية	3.72	1.04
وجود مباني الجامعة في أماكن غير مناسبة .	3.68	0.91
عدم ملاءمة المكاتب المخصصة للمشرفين الأكاديميين	3.65	0.90
عدم وجود مكاتب كافية للمشرفين الأكاديميين .	3.51	0.91
مناسبة مساحة القاعات الدراسية لإعداد الدارسين .	3.31	0.91
غياب عوامل الأمن والسلامة في المباني الجامعية .	3.17	1,03
قلة المقاعد الدراسية المناسبة في الغرف الصفية .	2.80	0.96
الدرجة الكلية	3.53	0.82

المجال الرابع:

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلة الموارد المالية المخصصة للبحث العلمي .	4.30	0.88
قلة الوقت الكافي لدى المشرف الأكاديمي للقيام بالبحث العلمي .	4.17	0.92
غياب نظام التفرغ العلمي من أنظمة الجامعة .	4.15	1.03
غياب برامج الدراسات العليا من برامج الجامعة .	3.99	1,03
نقص المجلات العلمية ومصادر المعرفة اللازمة للبحث العلمي .	3.83	1,02
ندرة المؤتمرات العلمية المحلية المتخصصة	3.77	1.03
عدم إتاحة الفرصة للمشرفين الأكاديميين لحضور المؤتمرات العلمية .	3.61	0.89
قلة توفر التكنولوجيا الحديثة المساعدة للمشرفين الأكاديميين في مجال البحث العلمي .	3.52	0.87
صعوبة النشر في المجلات العلمية	3.34	0.90
عدم اشتراط البحث العلمي والنشر أساسا للترقية .	3.02	0.89
الدرجة الكلية	3.77	0.73

خصوصيات جامعة القدس المفتوحة
كما يراها طلبتها في شمال فلسطين

د. يحيى محمد ندى*

* مشرف متفرغ / منطقة قلقيلية التعليمية / جامعة القدس المفتوحة.

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الخصوصيات التي تمتاز بها جامعة القدس المفتوحة، وفحص وجود اثر لكل من متغيرات (الجنس، والعمل، ومكان السكن، ومستوى الدراسة، والمنطقة) في استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة شمال فلسطين نحو خصوصياتها.

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة القدس المفتوحة شمال فلسطين وعددهم (١٥٢٨١) طالب وطالبة حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل للعام الدراسي (٢٠٠٤/ ٢٠٠٥)، وقد اختار الباحث منهم عينة عشوائية طبقية مكونة من (٧٦٩) طالب وطالبة.

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، فصمّمت استبانة لجمع البيانات تضمنت (٦٤) فقرة توزعت في تسعة مجالات حول (القدرة على تجاوز الأزمات السياسية والاقتصادية والتعليمية والاجتماعية، والمرونة في الوقت والتوقيت، وتقديم التدريب المسلكي، ونوعية الطلبة، وأسلوب التعليم، والتطور والتجديد)، وتحقق الباحث من صدق الأداة وثباتها ثم وزعت على أفراد عينة الدراسة، ومن ثم حللت البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية الموزونة، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (ت) واختبار(LSD).

بينت نتائج الدراسة أن أعلى المتوسطات كانت في مجال نوعية الطلبة وأسلوب التعليم المستخدم تلاها القدرة على تجاوز الأزمات السياسية والمرونة في الوقت والتوقيت، وكانت أدنى المتوسطات في مجال القدرة على تجاوز الأزمات الاقتصادية والتطور والتجديد، وقد تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (? =٠ , ٠٥) في معدلات استجابات الطلبة في المجالات تبعا لمتغير الجنس والعمل ومكان السكن والمنطقة التعليمية رغم وجود فروق في بعض المجالات تبعا لكل من تلك المتغيرات.

وتقدمت الدراسة بعدد من التوصيات كان منها:

١) العمل على تحديد أسلوب للتعليم يلتزم به جميع المشرفين الأكاديميين ويتناسب مع طبيعة التعليم المفتوح.

٢) تطوير وسائل الاتصال بين الطالب والجامعة بشكل أكثر فاعلية.

٣) اعتماد الجامعة لسياسة التغيير من اجل التطوير بشكل مستمر.

Abstract

The aim of this study is to show the unique characteristics of Alquds Open University and to analyze the effects of the following variables (sex, job, place of residence, education level, and area) through the responses of the students of the university in northern Palestine towards these characteristics.

The total population of the male and female students of the Q.O.U in Northern Palestine is (15281) according to the statistics of the Admissions and Records Department for the year (2004/2005). The researcher selected a random stratified sample of (769) male and female students for this study.

The descriptive method was used in the study and a questionnaire consisted of 64 items was designed to collect data. The questionnaire was distributed to 9 areas (The ability to overcome political, economic, educational and social crises, Flexibility in time and timing, Provide training, Quality of participating students, Methods of teaching, Ability to develop and renew).

The consistency and validity of the study tool was verified and the questionnaire was distributed to the random stratified population sample. The data was analyzed by One Way-ANOVA, Balanced Means, Standard Deviation, Variance Analysis of Multi Repeated Measurement, (t) Test, and (LSD) Test.

The study results showed that the highest mean was in the area of the quality of participating students and the methods of teaching used followed by the ability to overcome the political crises and the flexibility in terms of time and timing.

The Lowest mean was the ability to overcome economic crises and also the ability to develop and renew. It was also clear from the results and responses that there are no significant differences in the mean of the responses of the students of the university in northern Palestine towards these characteristics due to the following variables (sex, job, place of residence, and area).

The study suggested many recommendations among them were:

1) *The need to identify methods of teachings that is compatible with the open university nature. These methods must be adopted among all academic supervisors.*
2) *The need to enhance the means of communications between the students and the university in a more effective way.*
3) *The university must adapt a policy of constant change to achieve continuous development and improvement..*

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

عمل المخططون التربويون في القرن الماضي على إحداث تغييرات في التعليم، نوعيته وكميته ضمن خطط استراتيجية تتنبأ بما يمكن أن يحصل من تغيرات خلال قرن قادم على الأقل (Hamilton,1989:١)، وتكونت شخصية تعليمية جديدة ألقت بظلالها على خصائص العصر، سرعته واختراعاته ونمو متطلباته ومخرجاته، وتمثلت في التعليم المفتوح الذي تبوأ موقعاً مهماً في الحياة التربوية دون عائق (Burt,1997:٩٣).

واستطاعت جامعة القدس المفتوحة أن تكون القناة القصيرة الموصلة إلى المظهر الحضاري لشعب كان بحاجة إليها، وحققت الأهداف التنبؤية، والأهداف التنفيذية وتعمل باستمرارية لإنجاز المواجهة ومسايرتها في تحقيق الأهداف الاستراتيجية المخططة(ندى، ٢٠٠٢ : ٧).

وكأي مؤسسة نظامية منظمة فان لجامعة القدس المفتوحة شخصيتها وخصوصياتها التي تمتاز بها وتميزها عن غيرها، وليس بالأمر الهين استنباط تلك الخصوصيات دون الإطلاع على كل الجوانب الفاعلة بالمؤسسة، فاعتماد جامعة القدس المفتوحة نهج التعلم عن بعد في نوعيته ومسايرته للتطور التكنولوجي والتقني، جعل من الضروري استخدام التقنيات الحديثة في الاستراتيجيات التعليمية وأساليبها، ويساهم في هذه الضرورة الاتجاه الحضاري في تعليم الكبار، والعاملين، وذوي الحاجات الخاصة الذي أصبح من أولويات سلم الأهداف التربوية الحديثة (نشوان، ١٩٩٨ : ٦-٧).

وكان للتطور التكنولوجي وبالأخص مجال الاتصالات نصيب كبير في توجيه التخطيط نحو إنشاء جامعات التعليم المفتوح(كمال وقواسمه، ٢٠٠٤ : ١٦) وبالتالي جامعة القدس المفتوحة لتمنح فرصا للتعليم العالي بشكل ديموقراطي واسع لجميع فئات الطلبة. وكان التقدم التكنولوجي هو الباعث على إيجاد أنظمة دراسية جديدة، فأصبح لدى المدرسين في البرامج المختلفة فرصة لتدريس المساقات التي قد تشمل طلابا في مواقع بعيدة من خلال استخدام التقنيات الحديثة في الاتصال والعرض، مع أن هذا الأسلوب يحتاج إلى مدرسين مهرة ومدربين(Gibson,1990:٦٩).

وتختلف مؤسسات التعليم عن بعد والتعليم المفتوح عن المؤسسات التعليمية الأخرى في الكثير من المجالات تبعا لمتغيرات عدة، فالدارسون في التعليم المفتوح غالبا ما يكونون من البالغين الكبار(McIntosh,١٩٧٤)، ويمتاز التعليم المفتوح بالشفافية فيما يتعلق ببرامجه

التعليمية والتدريبية، فالمواد الدراسية فيها مكتوبة، وهذا يعني أن المواد يجب أن تكون سهلة مناسبة للتعلم الذاتي (Wedemeyer، ١٩٧٣) ويتطلب التعليم المفتوح استخدام وسائط تعليمية لإيصالها للطالب، وهي إحدى النماذج التعليمية التي تهتم بمساعدة الفرد في الحصول على المعرفة والعلم والتدريب، فهو نموذج يعمل على توفير التعلم ونقل المعرفة للمتعلمين، وتطوير مهاراتهم في مختلف التخصصات عن طريق وسائل وأساليب تختلف عن تلك المستخدمة في نظم التعليم العادي (Meacham، ١٩٨٤) . والتعليم المفتوح تعليم جماهيري يقوم على فلسفة تؤكد على حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة، أي انه تعليم مفتوح لجميع الناس، لا يتقيد بوقت ولا بفئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوىً من التعليم، فهو يتناسب وطبيعة حاجات المجتمع وأفراده(السنبل، ٢٠٠١ : ٩)، كما انه لا يعتمد على المواجهة بين المعلم والمتعلم، بل على نقل المعرفة إلى المتعلم أو الدارس بوسائط تعليمية متعددة تغني عن حضوره إلى غرفة الصف كما هو الحال في المؤسسات التربوية التقليدية(Bates,1984 :53) .

ويختص (Burt,1997:96) التعليم المفتوح بخصائص ست هي :

أ . دخول مفتوح Open Entry

ب . تعلم مفرد Individualizedج . تقويم ذاتيSelf assessment

د . دعم المتعلم Learner support

هـ . قيادة ذاتية Pacing – Self

و . أيام بدء متعددة Many start days .

وتظهر الميزات التي تختص بها الجامعة المفتوحة في نشرة للجامعة الأمريكية المفتوحة الاليكترونية (الجامعة الأمريكية المفتوحة، ٢٠٠٥ : ١) وهي :

- مرونة النظام الدراسي الذي يمنح الطالب فرصة اختيار عدد المقررات التي تناسب ظروفه .
- تفرد الجامعة بطرح بعض المقررات التي تمس الحاجة إليها .
- إعداد المقررات بأسلوب جذاب يتناسب مع متطلبات التعليم عن بعد وييسّر للدارسين التعلم الذاتي تحت إشراف أساتذة متخصصين .
- عدم التقيد بمواعيد محددة تلزم الدارس بالحضور مما ييسر الأمر على الدارسين، وتمكين الدارسين من الجمع بين التحصيل العلمي والعمل الوظيفي .
- الاستفادة من وسائط التقنية المتقدمة وإيصالها للراغبين فيها .

وتعتبر جامعة القدس المفتوحة التجربة العربية الأولى الناجحة في التعليم المفتوح، عملت بآلياته واتصفت بصفاته، إلا أن تنوع التحديات التي واجهتها، وتميز الدور الذي جسدته اكسبها العديد من الخصائص والميزات التي لا بد لتوضيحها من تحليل القدرات والإنجازات العملية التي اتصفت بها.

مسايرة التكنولوجيا:

لقد كان للمخترعات الحديثة وخاصة وسائط الاتصال منها أثر كبير في نشوء التعليم المفتوح وتطوره(منصور، ٢٠٠٤ : ١) لأن الاعتماد على الوسائط تعويضاً عن بعد المتعلم عن المعلم، أصبح الميزة الرئيسة التي بها يمتاز التعلم عن بعد عن النوع التقليدي في التعلم الذي يعتمد على المواجهة بين المعلم والمتعلم (Blundel، ١٩٩٧).

وباستمرار التطور التكنولوجي المتجدد تطور التعليم المفتوح أسلوبا ونهجا، فكان بزوغ الثورة الحاسوبية بمثابة البساط الذي أرخى بظلاله على كل جوانب التعليم وعملياته مرافقا بعض الوسائط المستخدمة ومنهيا خدمة بعضها (Knapp، ١٩٩٨).

وقد اعتمدت جامعة القدس المفتوحة مبدأ التماشي مع أعلى درجة في التكنولوجيا التعليمية من بث الدروس التعليمية عبر البث التلفازي إلى استخدام الإنترنت وشبكته الإليكترونية إلى التسجيلات الصوتية والمرئية حسب الحاجة والإمكانات، حتى تحقق كل معاني التطور في التعليم المفتوح وحتى تكون حاضرة في كل تقدم وتطور في مجاله (ندى، ٢٠٠٣ : ١٨).

مسايرة عصر السرعة:

لقد أصبح من البدهي أن يرافق كل جيل من أجيال التطور والتقدم الحاجة إلى التسارع، حيث إن من اكبر ميزات التطور خاصة التكنولوجي منه سرعة العمل والإنجاز(شرف الدين، ١٩٩٢ : ٢٧) فالآلة لا تنتظر أحدا والزمن الحديث يسير بتسارع، وما التعليم المفتوح الفلسطيني المتمثل بجامعة القدس المفتوحة إلا الرفيق الأول لهذا التسارع، وهو القادر على استيعاب كل المتطلبات دون تأخير كمياً كان أم نظرياً (عبد الهادي، ١٩٩٣ : ٢٩) فأعداد الطلبة ونوعية التعليم ووسائطه كلها تحديات تجاوزها هذا التعليم، وهو القادر على الاستمرار في ذلك (ريل، ٢٠٠٠ : فصل٥).

اجتياز مشكلات العصر:

تتشكل مشكلات العصر من مجموعة الحاجات والمتطلبات الناجمة عن التغيرات التي أحدثتها الثورات العلمية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والتي ولدت بدورها الحاجة إلى التعليم أساساً لتلبية تلك المتطلبات (Lowis,1995 :٥٢) .

ولم تعد الأنماط التعليمية المعروفة قبل هذا القرن بقادرة على حل اكبر معضلة تعليمية وهي الأعداد المتزايدة والممثلة للوعي بأهمية التعليم للناس بجميع شرائحهم، وكان التعلم عن بعد أسلوباً واستراتيجيةً، الحل الأمثل لهذه المشكلة المتزايدة مع تزايد أعداد السكان، والتقدم العلمي وحاجته للمتعلمين، وإقبال المحرومين على طلب حقوقهم في التعليم (Burt,1997:93).

ولم تكن مشكلة تزايد أعداد الطلبة هي المشكلة المعاصرة الوحيدة التي كانت التحدي الذي واجهه التعليم المفتوح، إنما أظهرت العقود الأخيرة عديداً من المشكلات منها:

١) المشكلات السياسية والتي تؤدي في كثير من الأحيان إلى الحجز بين طلبة العلم ومصدره، سواء كان ضمن دائرة صغيرة داخل حدود دولة، أم ضمن دائرة كبيرة يحتاج فيها المتعلم إلى السفر عبر حدود سياسية دولية تتنافر فيها الأطراف .

وقدم التعليم المفتوح الحلول الفعالة لتلك المشكلات، حيث إنه باستطاعة الطلبة الدراسة والحصول على العلامات والشهادات العلمية من دول أخرى دون الحاجة إلى السفر(Salah، ١٩٩٢) .

وما دور جامعة القدس المفتوحة في انتفاضة الأقصى المباركة إلا تأكيد على دور التعليم المفتوح في حل اعقد الآثار الناجمة عن المشكلات السياسية، وقد كان للإجراءات السريعة والتعامل الأسرع مع كل طارئ أثر كبير في الاستمرار بأداء الرسالة التعليمية في وقت توقفت فيه كل أساليب العلم ووسائله وتحركت فيه وسائل الهدم والتدمير لكل ما من شأنه إعلاء شأن الإنسان الفلسطيني، وكان للمرونة التي أبدتها الإدارة في التكيف مع المستجدات، والتغيير حسب المتطلبات بين المركزية واللامركزية الإدارية، وبين الخطة المرسومة وتجاوزها في بعض الظروف، وحتى بين الالتزام بالهرم الإداري وتجاوزه عند عدم التمكن، وتحقيق كل مبادئ إدارة الأزمات بشكل حقيقي الدور الأكبر في نجاح خطة الجامعة وفكرتها التي انطلقت منذ عقود ثلاثة (شاهين ،٢٠٠٣ : ٥٣). وبكل موضوعية وصدق يمكن أن يقال بان جامعة القدس المفتوحة جسدت كل ميزات التعليم المفتوح وخصائصه من خلال تلك

الإجراءات والتصرفات ويمكن اعتبارها درسا رائدا لكل الشعوب التي قد تحتاجها في يوم من الأيام (ندى، ٢٠٠٢ : ٥٥) .

٢) المشكلات الاقتصادية:

لقد ولد التقدم التكنولوجي كثيرا من المشكلات الاقتصادية لكثير من الشعوب، ونستطيع القول إن تكنولوجيا العصر كانت نعمة ونقمة في آن واحد وتحتاج إلى تحد ومقاومة (حمدي، ١٩٩٩) .

فعلى صعيد الدول أصبح من الاستحالة إيجاد المباني والمؤسسات التعليمية التي تستوعب أعداد الطلبة الهائل، خاصة وان متطلبات المبنى التعليمي أصبحت أكثر كلفة لاتساع مجالات التعليم فيها، والميزة المناسبة في التعليم المفتوح لحل هذه المشكلة هي القدرة على استيعاب الأعداد الكبيرة في مبان أقل كلفة من المباني التعليمية التقليدية (نشوان، ١٩٩٧ : ٢٥) .

أما على صعيد الأفراد، فتكلفة الطالب الدارس بطريقة التعليم المفتوح اقل منه في حال دراسته بالطريقة التقليدية، وذلك لاعتبارات عديدة منها الأقساط الجامعية، والدوام المنتظم في الجامعة، والتفرغ للدراسة دون العمل وحاجاته الشخصية الناجمة عن التزامه بالدوام والإقامة في منطقة الجامعة(كمال، ٢٠٠٠) وما من دليل على ذلك اكبر من النجاح الكبير لجامعة القدس المفتوحة من حيث أعداد الطلبة المتزايد بشكل كبير، والنظرة الشعبية الإيجابية للجامعة يوما بعد يوم .

٣- المشكلات الاجتماعية:

يسهم التعليم المفتوح في تحقيق ديموقراطية التعليم الجامعي ذلك أن نهج التعليم عن بعد في الجامعة المفتوحة قادر على إيصال التعليم الجامعي إلى مختلف الفئات بما فيها الفئات الأقل حظاً اجتماعياً أو اقتصادياً أو ثقافياً (قمحاوي، ١٩٨٦ : ٣٧)، وتتفاقم المشكلات الاجتماعية في المجتمعات يوما بعد يوم حسب المصادر المؤسسة لها، فمنها ما ينشأ عن التطور الحضاري من جميع وجوهه وجوانبه، ومنها ما ينشأ عن عدم القدرة على التكيف بين المعاصرة والأصالة، ومنها ما توارثه الآباء عن الأبناء (Kirschner,1989:9)، ومهما كانت الأسباب، فالدراسة هنا بصدد إيجاد دور التعليم المفتوح في حل هذه المشكلات والتعامل معها، والفعاليات التالية تدلل على ذلك :

- يعمل التعليم المفتوح على حل إحدى كبرى مشكلات العصر وهي تعليم المرأة، حيث أصبح بإمكان المرأة التعلم دون الحاجة إلى ترك المنزل فترات طويلة، والاكتفاء بمراجعة المؤسسة التعليمية لفترات قصيرة محدودة والدراسة في المنزل (Talbot,١٩٩٧) وتحتاج المرأة إلى التعلم داخل البيت دون الحاجة إلى الخروج، لذا لا بد من وجود وسائط متعددة تغني عن وجودها في المؤسسة التعليمية وهذا يتسنى لها من خلال التعليم المفتوح (Haque&Batool,1999:35).

وتشير (Kanwar & Taplin، ٢٠٠١) إلى أن من أبرز الفرص والمزايا التي يمكن أن يتيحها التعلم عن بعد للمرأة ما يأتي:

- بقاء المرأة في منزلها سواء أكانت زوجة أم كانت أماً ودون أن يأخذها هذا النوع من التعليم بعيدا عن الزوج أو الأطفال.
- الاستفادة الذاتية للمرأة من خلال تحقيق ما تصبو إليه من نمو وتطلعات وزيادة الثقة بالنفس عند التعامل مع الآخرين.
- استفادة أطفال الأسرة في كون الأم قدوة يمكن أن يحتذى بها في تنظيم عاداتها الدراسية.
- تبادل الخبرات مع نساء أخريات والاستفادة من تجاربهن المماثلة في الحياة.
- يمكن أن تعين خبرة التعلم عن بعد المرأة في التخلص من القلق والمخاوف التي تساورها في أن تكون طالبة علم تعود مرة أخرى لمقاعد الدراسة.
- يعمل التعليم المفتوح على تمكين المعاقين ذوي الحاجات الخاصة من التعلم مسايرة مع كل الأفكار والنداءات المعاصرة بعدم حرمانهم من جميع الحقوق الآدمية، وتقديم سبل الأمان التي تكفل لهذه الفئة ممارسة حياتها الطبيعية التي من خلالها تضمن لهم القيام بواجباتهم دون الشعور بالتمييز السلبي ضدهم (Lee,1991:18)، ونود في هذا الصدد التذكير بازدياد عدد الإعاقات في المجتمع الفلسطيني من منكوبي العنف الصهيوني في الأرض المحتلة أثناء انتفاضة الأقصى، والجرحى الذين فاضت بهم مستشفيات الدول العربية الشقيقة علاوة على الفلسطينية، وتشير إحصائيات دائرة التسجيل في جامعة القدس المفتوحة إلى أن عدد الطلبة المعاقين في الجامعة في العام الدراسي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ هو (١٢٤) حالة، منها (٩٢) إعاقة حركية، و(٢٥) إعاقة بصرية، و(٥) إعاقات سمعية ونطقية، وحالتا إعاقة جسدية أخرى، وتقدم الجامعة لهؤلاء الطلبة القبول غير المشروط، والمساعدة، والمنح المالية، والخدمات الفيزيقية المطلوبة، والإعفاء من مساقات دراسية لا

تمكن الطالب إعاقته من تأديتها(جامعة القدس المفتوحة ،٢٠٠٣) .

- يمكن التعليم المفتوح أصحاب الأعمال والمهن والموظفين من الدراسة جنبا إلى جنب مع ممارسة أعمالهم الاعتيادية، وفي هذا تمكين لهم من العيش الكريم دون انتقاص، وزيادة في نصيبهم من الإنتاج القومي دون خسارة إنتاجيتهم في سنوات الدراسة (Neil,2000 :٨) . وتبين نشرة جامعة اكسفورد الاليكترونية باللغة العربية حول كلياتها أن الكليات تتجنب الشدة الزائدة في مواعيد الامتحانات وتتوخى أن تعلن المواعيد في أوقات مرنة تناسب حتى الظروف الطارئة في جداول الطالب الزمنية الحياتية (كليات التعليم المفتوح في اكسفورد، ٢٠٠٥ : ٢)
- يصهر التعليم المفتوح التمايز بين الطبقات الاجتماعية بطبيعته التي لا توجب على الطلبة الدوام الرسمي في المؤسسة التعليمية مما يصهر التمايز الطبقي بكل أنواعه وأسبابه إضافة إلى تمكين أبناء كل الطبقات من التعلم بتكلفة أيسر واقل من تكلفة الجامعات الأخرى (عبد الجابر ،١٩٨٧) .

وقد صممت الكتب الدراسية بطريقة مقصودة تستهدف بالدرجة الأولى أغراض التعليم الفردي، بما في ذلك الأهداف المقاسة الواضحة، وأساليب التقييم الذاتي والتغذية الراجعة من المتعلم إلى المعلم وبالعكس (المنصوري، ١٩٨٦ : ٩٨).

محو الأمية الأبجدية والحاسبية:

لقد سار العالم خطوات واسعة نحو القضاء على الأمية الأبجدية بشكل ناجح أنتجته حاجات العصر والطبيعة الإنسانية الحضارية، مما مكن دولا عديدة أن تعلن القضاء النهائي على الأمية بين مواطنيها، وللتعلم عن بعد دور كبير في ذلك خاصة فيما يتعلق بربات البيوت والعاملين .

وقد تزامنت تلك الجهود مع بروز الأمية الجديدة أمية الحاسوب التي لم يكد يخلو مجال من مجالات الحياة من الحاجة إليه، ولم يعد كثير من العمال والموظفين العاملين في المؤسسات والمصانع المحوسبة قادرين على الاستمرار بعملهم دون القدرة على استخدام الحاسوب (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٢ : ٣٠٢) .

وفي التعليم المفتوح يعتبر الحاسوب من أهم الوسائط التعليمية المستخدمة وأنجعها والتي لا غنى للدارس عن استخدامه، وأصبح لزاما على كل دارس أن يتعلم الحاسوب في مستهل

دراسته، إضافة إلى برامج التعليم المستمر الموجهة للمجتمع المحلي والتي يتمكن فيها كل فرد من أفراد المجتمع من دراسة المجال الذي يريد (London OU, 2001:2) .

وكان إدراج مادة الحاسوب متطلبا إجباريا لجميع الطلبة في الجامعة بادرة رائدة لكثير من الجامعات التي حذت حذوها، وكانت الوسيلة الفعالة لمنح الثقافة الحاسوبية لمئات الآلاف من الفلسطينيين وإزالة أميتهم، في وقت لم تكن السبل متوفرة بشكل كاف لتحقيق ذلك.

٤- المشكلات التعليمية:

لقد تبين من خلال الأزمات التعليمية المتتالية في القرن الماضي أن تلك الأزمات تولدت في معظم الحالات عن الأزمات السياسية، وهذا يبدو جليا في أزمة التعليم في فلسطين التي تولدت عن الأزمات النفسية والمادية والعسكرية والبيئية والاقتصادية والزمنية(العسيلي وعبدا لله، ٢٠٠٥ : ١٠-٥٤) .

وقد فرض الاحتلال، وما زال، القيود المشددة على التنقل مما زاد في مشكلة التحاق الطلبة بجامعاتهم برغم التزايد الكبير في أعداد الطلبة (دويكات، ٢٠٠٣ : ١٧) .

واستطاعت جامعة القدس المفتوحة رغم كل التحديات الاستمرار في المسيرة التعليمية وطبقت خصائص التعليم المفتوح في مواجهة الأزمات التعليمية (ندى ،٢٠٠٢ : ٥٥)

مسايرة الأسس العلمية المتطورة:

من منطلق قدرة الإنسان على التفكير، ومنطق أسلوب العقل في الإدراك، ازدادت في العقود الأخيرة النظريات والأفكار التي تفسر عمليات التعلم وشروطها وأفضل الظروف المناسبة لها، فنشأ ما يسمى بأسس التعلم التي تدعو في معظمها إلى استخدام وسائل تعليمية تتناسب والتفسير العام للإدراك الذي يتخذ من الحواس الوسيلة والمدخل الأساسي للعملية الادراكية (خير الله، ١٩٧٣) .

والوطن العربي بحاجة إلى تجديد يتناول الفكر والمفهوم والإجراء والطرائق والنظم التربوية القائمة، لتخليصها من هيمنة الفكر الغربي ولتأصيلها ولتطويعها لصالح الإنسان في الوطن العربي (الخوالده، ١٩٨٦ : ٥٩) .

والتعليم المفتوح الذي تعتمده جامعة القدس المفتوحة هو ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على الاستعاضة عن اللقاء المباشر بين المعلم والطالب بوسائط تعليمية تساعد الطالب

في الحصول على المعرفة والتعلم بعيدا عن المعلم والمؤسسة التعليمية، مستغلا كل المبتكرات والمخترعات التكنولوجية في مجال الاتصال لتحقيق تلك الغايات والأهداف (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٠ : ٤٣) .

اعتماد البحث العلمي:

يساعد البحث العلمي على إضافة المعلومات الجديدة ويساعد على إجراء التعديلات الجديدة للمعلومات السابقة بهدف استمرار تطورها (بوحوش، ١٩٨٩)، وتحكمه في الوصول إلى ذلك طائفة من القواعد العامة التي تسيطر وتهيمن على سير العقل وتحدد عملياته (قنديلجي، ١٩٩٩).

ويشارك التعليم المفتوح البحث العلمي في أسمى أهدافه، فكلاهما يعملان على حل المشكلات التي تعترض الإنسان، فالبحث العلمي يسهم في حل المشكلات التي تعترض التقدم البشري والاقتصادي والعلمي نتيجة للظروف والمتغيرات التي يعيشها الإنسان مثل أزمة المساكن والسكان والتعليم، والتي نشأ التعليم المفتوح لمحاولة حلها (مصلح وندى، ٢٠٠٥ : ١١).

وتدعو برامج التعليم العالي والتعليم المفتوح إلى تحقيق منهج البحث العلمي من خلال تضمينه بوصفه مادةً علمية ضمن مساقات منفردة أو مندمجة مع مواد علمية أخرى يتعلم ويتدرب الطالب خلاله أساليب البحث العلمي وطرق حل المشكلات علميا، ثم القيام بالبحوث من خلال إدراجها ضمن متطلبات الجامعة التي على الطالب القيام بها، وذلك على الرغم مما يعانيه هذا الجانب من قصور لدى التعليم الجامعي العربي بشكل عام (النعيمي، ٢٠٠٢) .

اعتماد التدريب العملي والميداني:

تسعى جامعة القدس المفتوحة إلى توفير فرص التعلم والتدريب للطلبة في مجال تخصصهم، وتقوم البرامج التعليمية فيها على اعتماد التدريب العملي وسيطا تعليميا وتدريبيا بمدة محددة حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي أو التخصص، ويطبق الطالب من خلاله المفاهيم والمبادئ النظرية التي درسها(عبد الهادي، ١٩٩٣ : ٣١) .

مشكلة الدراسة

لم تعد فكرة التعليم المفتوح فكرة خاضعة للتقويم ودراسة الصلاحية إنما أصبحت ظاهرة حضارية متقدمة لا يضير المؤسسات العاملة بنظامها أن تفتخر بالنهج والأسلوب الذي تنتهجه.

لكن هذه المؤسسات كأي مؤسسة عاملة تحتاج إلى التقويم المستمر لجوانب مسيرتها وتحديد موقعها بين باقي المؤسسات.

ويبين هذا البحث خصوصيات جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر احد متغيراتها وهو الطلبة الدارسون فيها لتكون النتائج عملية واقعية، بعيدة عن التجريد، وتمثل الخصوصيات والميزات التي تختص بها الجامعة وتميزها عن غيرها والتي استنبطت في هذا البحث من عينة استطلاعية من طلبة الجامعة، ومن دراسات وأدبيات سابقة، إضافة إلى خبرة الباحث كونه احد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

وتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

اولا: ما الخصوصيات التي تمتاز بها جامعة القدس المفتوحة كما يراها طلبتها؟

ثانيا: هل تختلف استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة شمال فلسطين نحو خصوصياتها تبعا لمتغيرات (الجنس، والعمل، ومكان السكن، ومستوى الدراسة، والمنطقة)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الخصوصيات التي تمتاز بها جامعة القدس المفتوحة والتي حددت من خلال دراسة استطلاعية في:

- القدرة على تجاوز الأزمات السياسية والاقتصادية والتعليمية والاجتماعية.
- المرونة في الوقت والتوقيت.
- تقديم التدريب المسلكي (العملي).
- نوعية الطلبة.
- أسلوب التعليم المستخدم.
- التطور والتجديد.

كما تهدف الدراسة إلى معرفة اثر كل من متغيرات (الجنس، والعمل، ومكان السكن، ومستوى الدراسة، والمنطقة) في استجابات الطلبة أفراد عينة الدراسة.

فرضيات الدراسة

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة/ شمال فلسطين، نحو خصوصياتها تعزى لمتغير الجنس.
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة/ شمال فلسطين، نحو خصوصياتها تعزى لمتغير العمل.
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة/ شمال فلسطين، نحو خصوصياتها تعزى لمتغير مكان السكن.
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة/ شمال فلسطين، نحو خصوصياتها تعزى لمتغير مستوى الدراسة.
٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة/ شمال فلسطين، نحو خصوصياتها تعزى لمتغير مستوى المنطقة.

حدود الدراسة

تنحصر حدود الدراسة في طلبة جامعة القدس المفتوحة في المناطق والمراكز التعليمية في شمال فلسطين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ .

مصطلحات الدراسة:

الخصوصية:

المعنى اللغوي: خصوصية الشيء في اللغة تعني خاصيته، والخصوص نقيض العموم، أي انه يتعلق بالشيء دون غيره عند المقارنة (الزيات وزملاؤه، ١٩٦٠).
المعنى الإجرائي: يقصد بالخصوصية في هذه الدراسة خصوصية جامعة القدس المفتوحة وهي الصفات والميزات التي تختلف بها عن سواها من الجامعات .

المشرف الأكاديمي:

هو الاختصاصي الميداني الذي يشرف على سير دراسة الطالب، ومساعدته على حل المشكلات الدراسية التي تعترضه، إضافة إلى مراقبة نشاطاته الأكاديمية، وتصحيح التعيينات، والإشراف على البحوث والتقارير التي يقدمها في أي من المقررات، إضافة إلى تنفيذ تعليمات الجامعة بخصوص عقد الامتحانات، وتصحيح أوراقها، ورصد نتائجها، وهو حلقة الاتصال الشخصي بين الدارس والجامعة وله دور أساس في حل مشكلات الدارسين، وتشجيعهم على الاستمرار في الدراسة(جامعة القدس المفتوحة ه، ٢٠٠٥ : ١٣).

التعليم عن بعد:

عملية تربوية يتم فيها كل أو اغلب التدريس من شخص بعيد في المكان والزمان عن المتعلم مع التأكيد على أن اغلب الاتصالات بين المتعلمين والمعلمين تتم من خلال وسيط معين سواء كان اليكترونيا أم مطبوعا (UNESCO:٢، ٢٠٠٢).

جامعة القدس المفتوحة شمال فلسطين:

تشمل مناطق جامعة القدس المفتوحة الاتية :

منطقة نابلس التعليمية .

منطقة جنين التعليمية

منطقة طولكرم التعليمية

منطقة قلقيلية التعليمية

منطقة سلفيت التعليمية

الدراسات التي بينت خصائص التعليم المفتوح والتعلم عن بعد وميزاته وخصوصياته:

بين الفريح (٢٠٠٥) في دراسة بعنوان "التعلم عن بعد ودوره في تنمية المرأة العربية" خصائص التعليم المفتوح من خلال تسمياته المتداولة وهي "التعلم عن بعد" و "التعلم الموزع" و "التعلم المرتكز على المصادر" و "التعلم المرن" كما بين العديد من الميزات الأخرى وهي أن يكون فيه المتعلم بعيدا مكانيا عن مكان تعلمه، مع التأكيد على أن أغلب الاتصالات بين المعلمين والمتعلمين تتم من خلال وسيط معين سواء أكان إلكترونيا أم كان مطبوعا.

وبينت الدراسة أن التعليم المفتوح يستخدم أنظمة الوسائط المتعددة (Multimedia Systems) وتتضمن النصوص والأصوات وأشرطة الفيديو والمواد الحاسوبية، وأنظمة مرتكزة على الإنترنت، وتكون المواد التعليمية فيه متضمنة للوسائط المتعددة ومجهزة بطرق متعددة، أحدثها الإلكترونية التي تنتقل إلى الأفراد بوساطة جهاز الحاسوب مع توافر إمكانية الوصول إلى قواعد البيانات والمكتبات الإلكترونية، ويمكن من خلال تلك الأنظمة توفير التفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلم وزملائه من جهة أخرى، سواء بطريقة متزامنة (Synchronous) من خلال برامج المحادثة ومؤتمرات الفيديو أم غير متزامنة (Asynchronous) باستخدام البريد الإلكتروني ومنتديات الحوار.

وأشارت دراسة عباس (٢٠٠٥) بعنوان "الجامعة المفتوحة والديمقراطية التعليمية" إلى الخصائص التي يجب أن تكون متوافرة في الجامعة المفتوحة حتى تؤدي دورها وهي:

١ـ أكاديميون أكفياء يقومون بإعداد مختلف البرامج الدراسية

٢ ـ كتاب سيناريو مؤهلون لإعداد السيناريوهات التعليمية.

٣ـ مخرجون لهم باع طويلة وخبرة في مجالات إخراج المواد الدراسية التي تقدم للملتحقين بالجامعة المفتوحة.

٤ ـ ممثلون لهم القدرة في توصيل المواد العلمية للملتحقين بالجامعة المفتوحة.

٥ ـ اختصاصيون مؤهلون لهم القدرة في إجراء البحوث الإحصائية المختلفة بصورة منتظمة.

٦ ـ مصححون لغويون مؤهلون.

٧ ـ مصورون أكفياء.

٨ ـ خطاطون مؤهلون.

٩ ـ خبراء مؤهلون لهم القدرة على تقديم البرامج الدراسية والأساتذة الذين يقومون بالتدريس في الجامعة المفتوحة.

١٠ ـ مكتبة علمية تحمل في طياتها مختلف المطبوعات والأفلام الوثائقية والمجلات العلمية والتربوية الحديثة.

١١ ـ توفير عدد كاف من الفاكسات وشبكة الإنترنت والتلكسات والهواتف . . . . الخ.

وفي دراسة ميلز وآخرين (Mills et al، ٢٠٠٥) بعنوان: "ما الذي جعل تمويل الجامعة الاليكترونية ناجحا؟" أظهرت خبرة جامعة شارلز ستارت في آسيا أن الجامعة الاليكترونية تستخدم بنية تحتية اليكترونية متكاملة، تتيح التطبيقات العملية، وتتيح أساليب تعلم مختلفة

مثل تعلم معتمد على الحاسوب، وقاعات الدروس الافتراضية، وتعاون حاسوبي، وشبكة معلومات حاسوبية وتسجيل صوتي، وأشرطة فيديو، وأقمار صناعية، وتلفزيون تفاعلي .

ويمكن التعليم الاليكتروني الطلبة من التعلم في كل الظروف، فهو يضمن لهم التعلم :

- في العمل (أثناء إجازات، قَبلَ العمل وبعده) .
- في النقل (حافلة، قطار، طائرة، سيارة) .
- أثناء أوقاتٍ صميتة ' (تَنتظرُ الأطفالَ، قاعات الفندقَ والمطارَ) .
- في السرير .

وأوضح الصَديق (٢٠٠٤) في دراسته بعنوان تدريب المعلمين عن طريق التعليم المفتوح أهم خصائص التعليم المفتوح ومميزاته وهي :

- أن هناك فصلاً دائماً بين المعلم والمتعلم وهذا يميز التعليم المفتوح عن التعليم التقليدي
- أن هناك مؤسسة تقوم بالتخطيط للعملية التعليمية ثم التنظيم، خاصة تجهيز المواد التعليمية وإعدادها ثم الإشراف الإداري على الطلاب . هذه الخاصية تميز التعليم المفتوح عن الدراسة الذاتية والاطلاع الخاص
- استعمال التكنولوجيا الحديثة في التعليم، وتشمل المواد المطبوعة والوسائل والتكنولوجيا المستعملة فيها (الإذاعة والتلفزيون والفيديو والكمبيوتر) وهذه تصل بين المعلم والمتعلم وتحمل عبء معظم العملية التعليمية .
- وجود اتصال مع جانبين [Two - Way Communication] مما يثري تجربة الطالب والعملية التعليمية . وهذا يميز التعليم المفتوح عن الاستخدام التقليدي للتكنولوجيا في التعليم .
- اختفاء وجود الجماعة طوال العملية التعليمية بمعنى أنّ الناس يتعلمون فرادى وليس في جماعة . الآن هناك إمكانية تنظيم لقاءات لأغراض تخدم العملية التعليمية وللأغراض الاجتماعية والنفسية .
- وجود العديد من مظاهر العمليات الصناعية في التعليم المفتوح أكثر من التعليم التقليدي .

وحول الجامعات الحكومية في الوطن العربي بينت دراسة الزامل (٢٠٠٤) بعنوان " الجامعات الحكومية في الوطن العربي بين مطرقة الانترنت وسندان التعلم عن بعد " صفات التعلم عن بعد وهي الفصل بين الطالب والمعلم، وتأثير المؤسسة التعليمية، واستخدام وسائل تقنية، واستعمال وسيلة اتصال للإرسال والاستقبال بين المعلم والطالب، وغياب التعليم

الجماعي، والمشاركة المنفردة من قبل الطالب، وتخصيص التعليم المنفرد للطالب .
اما تيخومروف (Tikhomirov، ٢٠٠٤) في دراسة بعنوان "التعليم المفتوح في روسيا" ، فقد بين ان التعليم المفتوح يمتاز بانخفاض الوقت المستهلك، وانخفاض التكلفة، واستخدام التقنيات، ووجود قاعات حاسوب، وموظفين مدربين دائما، ووجود مكتبات عامة ومكتبات الكترونية، وطالب يتمرن وحده حسب التعليمات والقوانين ويراجع المعلم، واستخدام الحاسوب والانترنت، وقاعدة بيانات خاصة بالتعليم، واتفاقيات وارتباطات بجامعات أخرى محلية وأجنبية للتعاون .
وفي رؤية حكيمة بين فروست وشوب (Frost&Chopp، ٢٠٠٤) في دراستهما بعنوان "الجامعة كمدينة عالمية" : الطريق لرؤية أكاديمية اليوم تطرح مقترحات لجامعة سميت المدينة العالمية تتفق بجوانبها والتعليم المفتوح، ففيها كل مجالات التعلم، وفيها جذب للطلبة الخريجين بشكل كبير، تستخدم كل الوسائل الحديثة جدا، ومنها الحاسوب والانترنت والاتصال بكل الوسائل المتاحة مع الطلبة وبالعكس، والطلبة فيها من الكبار، وتكسر حاجز الغرف الضيقة بالتعلم خارجها، وتنظيمها الإداري كما في المدينة من رئيس إلى المدرسين إلى العاملين، وإدارة كل المجالات المترامية الأطراف تابعة للكلية مثل الراديو والتلفزيون والانترنت، ويمكن لمن يرغب حضور حلقات دراسية .
وخصص سوسياس واخرون (Socias&others، ٢٠٠٤) دراستهم بعنوان "برامج الجامعة لكبار السن في اسبانيا لفئة الكبار" فبينوا أن للبرامج التربوية الموجهة لكبار السن ميزات خاصة، وهي أنها تركز على التطور الزمني، وأنواع البرامج فيها متعددة، وتتيح للمتعلم الدراسة والعمل، وتبعده عن الإحراج في المواعيد والخجل من الدراسة، وهي مرنة في المكان والزمان، وتستخدم المواد الدراسية بطرق متعددة، ويمتاز المدرسون والعاملون فيها بأنهم مدربون للتعامل مع نوعية الطلبة .
وفي دراسة العجب (٢٠٠٣) بعنوان "دور تقنية التعليم الإلكتروني في تحقيق أهداف التعليم المفتوح" تبين أن هذا النوع من التعليم يمتاز بتقديم الخبرات التربوية بطريقة أكثر مرونة مقارنة بالتعليم التقليدي . وتضع سياسته في الاعتبار الظروف الجغرافية، والاجتماعية والزمنية للمتعلم المعني، أي أنه يهتم بتقديم خدمة تعليمية لطلاب العلم وفق ظروفهم ولا يتطلب الأمر تفرغهم التام والكامل للدراسة، ويكون التركيز فيه على مخرجات العملية التعليمية التي هي نتاج تفاعل المتعلم مع المصادر والنشاطات التعليمية المختلفة دون التركيز

على التدريس ، ويمتاز بالزيادة المطردة لاستخدام الوسائط الإلكترونية في مراكز التعليم ، أي يمكننا القول إن كل تقنية التعليم عن بعد قد ساعدت كثيرا في نجاح سياسة التعليم و تحقيق أهداف هذه السياسة التعليمية ، وأصبحت في السنوات الأخيرة تمكن عدداً كبيراً من المتعلمين من الحصول على درجات علمية عن طريق برامج التعليم المفتوح والتعلم ، عن بعد المعتمد على مراكز التعلم, وأصبحت المرونة تزداد سنة بعد الأخرى ، ومن التقنيات المستخدمة التلفزيون والإذاعة المسموعة التي اعتبرها رجال التربية الحل الأمثل لكل المعضلات التي تواجه التعليم ، ويستخدم التعليم المفتوح الحاسبات الشخصية و اسطوانات الحاسب المدمجة (CD-ROMs) مما أدى لانتشار تقنية التدريب والتعليم المعتمد على الحاسوب (Computer-Based training & Computer Based Learning) ، وتستخدم المكتبات ومصادر التعلم لتوضيح النشاطات التعليمية المعقدة ومساعدة المتعلم في تكوين المفاهيم العلمية بصورة صحيحة .

ووصف مردان (٢٠٠١) في دراسته بعنوان " جامعة ال لتواه العالمية بالاتصالات الحديثة والانترنت التي أنشئت في الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠١/ ٢٠٠٢) " التي قدمت كورقة في مجلة آفاق للشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد بأنها رائدة في التعليم عن بعد ، عبر الإنترنت ، مستفيدة من الثورة التكنولوجية الهائلة ، والإنجازات الإلكترونية التعليمية الحديثة ، واستثمار التعليم الجامعي الذاتي والبحث العلمي ، والتطبيقات الميدانية التطبيقية ، وتمنح الجامعة الشهادات العليا الثلاثة ، البكالوريوس ، والماجستير ، والدكتوراه ، وتستخدم الإنترنت ، والكتب المنهجية المبتكرة .

وهدفت دراسة (دروزه ، ٢٠٠١) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج التعليم في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطالب ، والمشرف الأكاديمي ، والموظف الإداري .

فأظهرت النتائج أن فاعلية برنامج التعليم المفتوح كانت متوسطة في جميع مجالاته كما قيمها كل من الطلبة ، والمشرفين الأكاديميين ، والإداريين ، وبينت الدراسة الايجابيات في خصائص الجامعة وهي اتجاهات الطلبة نحو التعلم ، ووجود الكتاب الدراسي ، والتعيينات ، وأداء المشرفين والامتحانات والجو المادي والشروط التعليمية التي تحيط بالدراسة ، وأخيرا طرائق التدريس ووسائلها .

وقدمت دراسة البحيري (٢٠٠٠) بعنوان " نبذة عن أعمال التدريب عن بعد المنفذة في جمهورية مصر العربية " عرضا للوسائط المستخدمة في التعلم عن بعد في مصر ومجالاتها

وهي :

أ – المحطات الإذاعية التعليمية .

ب – القنوات العادية للتلفزيون .

ج – أقراص الليزر، وإعداد مادتها العلمية بوساطة خبراء متخصصين .

و– الأفلام والأقراص بنظام الكمبيوترجرافيك الأبعاد والرسوم العادية .

هـ تصوير العديد من المواقع والأماكن التي تخدم إنتاج الوسائط المتعددة وإنتاج الأفلام التعليمية والتسجيلية والثقافية والتربوية المختلفة .

وفي دراسة بيرت (Burt, ٢٠٠٠) بعنوان "تطوير المختصين في الدراسة عن بعد" ظهر ان تعليم المختصين أثناء العمل يتصف بالمحافظة على التفاعل الاجتماعي، وإفادتهم بالمعرفة ونقائضها، ومراعاة القيم العملية، والتنظيم بشكل صعب، والمحافظة على استمرارية الاختصاص .

وحول الجانب الاقتصادي في التعليم المفتوح قدم كمال (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تحليل تكلفة التعليم عن بعد بشكل عام، لإظهار مكوناتها وأبعادها، والتنبيه إلى بعض الجوانب التي تتميز بها عن تكلفة التعليم التقليدي، بين فيها أن من خصائص التعليم المفتوح انه يوفر الكثير من المصاريف التي لا بد من صرفها في التعليم التقليدي، كما أن تكلفة الطالب الواحد ارخص بكثير من تكلفة الطالب في التعليم التقليدي .

وقام نيل(Neil, ٢٠٠٠)بدراسة تحليلية بعنوان الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة بين فيها خصائص الجامعة المفتوحة وهي أن الجامعة تستخدم أحدث الأنظمة التكنولوجية في الاتصالات مثل خدمة الانترنت والبريد الاليكتروني في الاستلام والتسليم للمعلومات والمطلوبات، ولا يحتاج الطالب فيها إلى وصول الجامعة أبداً حيث إن هنالك أنواعاً من التقويم يجيب عنها الطالب عبر الانترنت، إضافة إلى وجود الأشرطة البصرية والمسموعة والفيديو والحقائب التعليمية والمواد المطبوعة ووجود المراكز الإقليمية للقاءات الدورية مع المشرفين.

وأجرى فلينجر (Flickinger، ١٩٩٩) مقابلات للدارسين ومعلميهم عبر الانترنت في دراسة قام بها في جامعة ولاية "ايوا" (Iowa State University) بهدف معرفة اتجاهاتهم نحو التعلم بالإنترنت، ورضا المدرسين الوظيفي، تبين منها أن لدى الدارسين بالإنترنت ثقة عالية بالنفس، ورضا عن بيئة التعلم، والتحفيز، وقدرة الحاسوب أكثر من

طلاب التعليم التقليدي كما اظهر المعلمون اتجاهات عالية جدا، مع نقص في الرضا الوظيفي بسبب حاجتهم إلى قضاء وقت أكثر في فصول الإنترنت .

وبينت الدراسة أن الطلاب يمكنهم التعلم عبر الإنترنت في المستوى نفسه من الإنجاز أو أفضل من طلاب التعليم التقليدي، إضافة إلى الحافز للطالب على التعلم.

وبعنوان "المشاكل الحالية والتحديات المستقبلية لجامعة كوريا المفتوحة" قام كيم (Kim، ١٩٩٩) بدراسة بينت أن الكلية صممت لتعليم الكبار خاصة المحرومين منهم لأسباب مختلفة من فرص التعليم العالي، ولمواجهة التحديات على الجامعة تكريس الميزات الآتية للجامعة وإضافتها لتتناسب مع أهدافها في التعليم المفتوح وتعليم الكبار:

- تطوير مناهج أكثر مرونة تلبي حاجات نوعية الطلبة المتغيرة، ويضمن ذلك استيعاب المنتقلين من الجامعات التقليدية إلى الجامعة المفتوحة .
- تحسين نظام تقييم الطلبة .
- استعمال التقنية بشكل مريح ومتوافر .
- إعطاء الأساتذة وقتا أكبر للبحث .
- دعم الأنظمة من قبل المعلم والمتعلم
- إعطاء حرية وخيارات اكبر للطلبة في اختيار الفصول
- الحصول على تمويل اكبر إما حكومي أو من الطلبة
- تطبيق مشروعِ جامعةِ الإنترنت
- تطبيق مشروعِ مؤسسةَ التعليمِ الدائمِ
- تطوير نظام تأمين ممتاز

وقامت البلاع (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى تقويم نوع من التعليم يسمى نظام الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية بينت أن هذا النوع من التعليم يستخدم المادة التعليمية وعملية اتصال بالوسائط الحديثة وعمليات الإرشاد والمتابعة، ولا يلزم الدارس بالدوام، ويمكنه من الدراسة دون ترك العمل، وبرغم تسميته الجديدة إلا أنه لا يختلف بكل مبادئه وآلياته عن التعليم المفتوح .

وقارنت دروزه (١٩٩٧) استجابات عينة من جامعة القدس المفتوحة باستجابات عينة من طلبة جامعة النجاح الوطنية حول عوامل عدة تؤثر في التحصيل الجامعي، وكان من نتائج المقارنة أن من صفات طلبة جامعة القدس المفتوحة أنهم أكثر ميلا إلى الضبط الداخلي من

طلبة جامعة النجاح الوطنية، وأظهرت الدراسة فيما يخص العلامات السابقة للطلبة في امتحان الدراسة الثانوية العامة، ان جامعة القدس المفتوحة تقبل معدلات اقل من جامعة النجاح الوطنية، وكذلك تبين في الدراسة أن الطلاب الذين يعملون خلال دراستهم أكثر في جامعة القدس المفتوحة منهم في جامعة النجاح الوطنية، مع أن عدد الطلاب الذين لا يعملون أكثر من الذين يعملون خلال الدراسة في كل من الجامعتين.

وفي دراسة كان محورها القيم الإدراكية لخبرة التعليم التفاعلي عن بعد للمدرس حديث التعيين قام بلونديل (BLUNDELL، ١٩٩٧) بدراسة لفحص عملية التعلم من خلال التدريس عبر نظام التعلم عن بعد، مستخدماً نموذج دراسة الحالة، وقام بجمع البيانات من خلال المقابلات وتحليل الوثائق والوسائل البصرية خلال سنة دراسية واحدة، وقد برزت ست سمات رئيسة ذات علاقة بالتعلم التفاعلي عن بعد هي: (الراحة، والزمن، والصفات الشخصية، وتلبية حاجات الطلاب، والمدرس الجيد، والانتماء للمؤسسة).

أدت استنتاجات الدراسة إلى تأكيد العديد من المبادئ النظرية والتوصيات العملية الموجودة في أدب التعلم عن بعد، ولم تلق الكثير من الأفكار دعماً كافياً عند التطبيق العملي مثل التبسيط الزائد لعملية التعليم من خلال وسائل الاتصال الذي قد يعيق تطوير هيئة المدرسين في نظام التعليم التفاعلي.

وحول التعليم عن بعد في تونس، اجرى شبشوب(١٩٩٦) دراسة بعنوان "تجربة دولة تونس في مجال التعليم عن بعد" وقدمها ورقة عمل إلى اجتماع حول الوسائل التعليمية في مجال التكوين عن بعد بالتعاون بين المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة واللجنة الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثقافة بالقاهرة بين فيها أن التعلم عن بعد في تونس يعتمد على المادة الدراسية المكتوبة، والأشرطة، واللقاءات الدراسية، والامتحانات الرسمية، والمختبرات، والوسائل السمعية والبصرية، والحاسب الإليكتروني.

أما شارما (Charama, ١٩٩٦) فقد استهدفت دراسته موضوع تكنولوجيا الاتصالات في الجامعة المفتوحة للتعلم عن بعد في الصين، بين فيها أن للتعلم عن بعد فلسفة خاصة في منح حق التعليم لكل شخص راغب في التعلم سواء أكان طالبا أم كان عاملاً أو متقاعداً، مع تحسين نوعية المعلومات وتقليص الفجوات في المعلومات، والاستعانة بوسائل الاتصال الحديثة وأنظمة المعلومات، ويذكر أن قوة التعليم عن بعد باستطاعتها تدويل نظام التعليم من خلال إمكانية الحصول على المعلمين والخبراء، واستخدامهم في الحصول على آخر

المستجدات في المعلومات، وهذا يتم بوساطة تكنولوجيا الاتصال ومساعدتها .

وحول الجامعة الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة قامت عبد الهادي (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى معرفة مواطن القوة ومواطن الضعف في عملية التقويم التي تتبناها جامعة القدس المفتوحة لتطويرها نتج عنها أن أهم ميزات التقويم في جامعة القدس المفتوحة وجود التقويم الذاتي والتقويم المستمر، وأدلة المقرر الدراسي، ومعايير محددة لإعادة الخطة الدراسية وخطط مناهج المقررات وإنتاج الوسائط التعليمية المساندة، ووجود دليل للمشرف الأكاديمي في تعيين عمل الطالب في المقرر الحسابي ووسائط تعليمية مساندة .

ويظهر للمتمعن في هذه الدراسات التركيز، من قبل الجامعات التي تعمل بنظام التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، على استخدام التقنيات الحديثة والمتطورة خاصة الكمبيوتر والانترنت حتى يخال القارئ ان التعليم المفتوح يسير نحو أتمتة التعليم بشكل كامل في مادته العلمية واتصالاته وإجراءاته، وعلاقاته، وكل عناصرة، الا أن التقدم نحو ذلك ينتابه الكثير من العقبات منها الإمكانات المادية ومنها القناعة لدى الإنسان بوجوب وجود المدرسة والجامعة .

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في شمال فلسطين وعددهم (١٥٢٨١) طالب وطالبة حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل على الموقع الاليكتروني للجامعة للعام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ موزعين على خمس مناطق، والجدول (١) يبين ذلك :

الجدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعا للمنطقة التعليمية

الرقم	المنطقة	عدد الدارسين
1	قلقيلية	1784
2	نابلس	4501
3	جنين	3755
4	سلفيت	1729
5	طولكرم	3512
6	المجموع	15281

وقد اختار الباحث عينة عشوائية طبقية مكونة من (٧٦٩) طالبا وطالبة واضعا بالاعتبار التجانس بين أفراد المجتمع، والجدول (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها.

الجدول (٢)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها

الرقم	1	2	مجموع
الجنس	ذكر	356	769
	أنثى	413	
العمل	موظف	107	769
	عامل	24	
	عمل حر	7	
	طالب	631	
مكان السكن	مدينة	313	769
	قرية	456	
مستوى الدراسة	أولى	192	769
	ثانية	194	
	ثالثة	218	
	رابعة	165	
المنطقة	قلقيلية	89	769
	نابلس	224	
	جنين	175	
	سلفيت	94	
	طولكرم	187	

أداة الدراسة:

استخدمت لجمع البيانات في هذه الدراسة استبانة صممها الباحث وفق الخطوات الآتية :

١- إجراء مقابلات لعينة استطلاعية مكونة من ٢٠ طالبا وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في مدينة قلقيلية، وتمحورت الأسئلة حول الخصوصيات التي تمتاز بها جامعة القدس المفتوحة .

٢- تحليل إجابات الطلبة وتصنيفها ليستنتج منها مجالات الخصوصيات التي تمتاز بها جامعة القدس المفتوحة وهي :

١-تجاوز الأزمات السياسية .
٢-تجاوز الأزمات الاقتصادية .
٣-تجاوز الأزمات التعليمية .
٤-تجاوز الأزمات الاجتماعية .
٥-المرونة في الوقت والتوقيت .
٦-التدريب المسلكي (العملي) .
٧-نوعية الطلبة .
٨-أسلوب التعليم .
٩-التطور والتجديد .

٣- كتابة فقرات الاستبانة بحيث تشمل هذه الفقرات الخصوصيات السابقة وعلى نحو ما هو مبين في الجدول (٣) :

الجدول (٣)

مجالات الدراسة وفقراتها

الرقم	المجال	عدد الفقرات	الفقرات التي تمثل المجال
1	- القدرة على تجاوز الأزمات السياسية.	7	7-1
2	- القدرة على تجاوز الأزمات الاقتصادية	9	16-8
3	- القدرة على تجاوز الأزمات التعليمية	7	23-17
4	- القدرة على تجاوز الأزمات الاجتماعية	10	33-24
5	- المرونة في الوقت والتوقيت.	6	39-34
6	- تقديم التدريب المسلكي (العملي).	4	43-40
7	- نوعية الطلبة.	5	48-44
8	- أسلوب التعليم المستخدم	5	53-49
9	- التطور والتجديد.	11	64-54
المجموع		64	

تقنين أداة الدراسة

*** ثبات الأداة:**

للتأكد من وجود نسبة ثبات للأداة تبين صلاحيتها للدراسة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا فكانت النتائج على النحو الآتي :

نسبة الثبات على المجالات : (٦,٨٢)

نسبة الثبات على الفقرات (٧,٨٤)

*** صدق الأداة:**

للتأكد من صدق الأداة وفاعليتها في قياس ما أعدت من أجله عُرضت على عشرة من المختصين بالموضوع في جامعة القدس المفتوحة شمال فلسطين وأوصوا بصلاحيتها مع إجراء بعض التعديلات ، وأجرى الباحث تلك التعديلات وأخرج الاستبانة في صورتها النهائية .

المعالجة الاحصائية:

تمت المعالجة الاحصائية في هذه الدراسة من خلال برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية باستخدام المتوسطات الحسابية الموزونة والنسب المئوية واختبار (t) وتحليل التباين الاحادي واختبار (LSD) .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

اولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه : " ما الخصوصيات التي تمتاز بها جامعة القدس المفتوحة كما يراها طلبتها؟ "

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية الموزونة والنسب المئوية لكل بعد من أبعاد الدراسة كما في الجدول (٤) .

الجدول (٤)

ترتيب أبعاد خصوصيات جامعة القدس المفتوحة كما يراها طلبتها

رقم البعد	البعد	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
1	- نوعية الطلبة.	3.80	76.00	0.91
2	- أسلوب التعليم المستخدم	3.60	72.00	1.01
3	- القدرة على تجاوز الأزمات السياسية.	3.60	71.94	0.68
4	- المرونة في الوقت والتوقيت.	3.58	71.60	0.80
5	- القدرة على تجاوز الأزمات التعليمية	3.55	71.00	0.62
6	- تقديم التدريب المسلكي (العملي).	3.37	67.40	1.08
7	- القدرة على تجاوز الأزمات الاجتماعية	3.31	66.20	0.69
8	- القدرة على تجاوز الأزمات الاقتصادية	3.29	65.80	0.68
9	- التطور والتجديد.	3.09	61.80	0.96

* أقصى درجة للفقرة (٥) درجات

يتبين من الجدول (٤) السابق أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة نحو خصوصيات جامعة القدس المفتوحة كانت بين (٣,٨٠- ٣,٠٩) وكان ترتيب المجالات حسب الاستجابات كما يأتي :

-حاز مجال نوعية الطلبة على أعلى استجابات (٣,٨٠) وتؤكد هذه النتيجة اختلاف نوعية طلبة جامعة القدس المفتوحة عن نوعيتهم في الجامعات الأخرى وهذا ما بينته دراسة (دروزه، ١٩٩٧) في بيان اختلاف طلبة جامعة النجاح الوطنية عن طلبة جامعة القدس المفتوحة ، وكذلك دراسة كل من سوزان وريبيكا (Susan&Rebecca، ٢٠٠٤) واورتي واخرون (Orte &others، ٢٠٠٤) التي جعلت الجامعة لكبار السن .

- وجاء في المرتبة الثانية من استجابات الطلبة أسلوب التعليم المستخدم حيث يعتمد على التعلم دون الاعتماد الكلي على المدرس، مع استخدام الوسائط والوسائل التي تقرب المسافة الافتراضية بين المدرس والطالب، وأكدت معظم الدراسات العربية والأجنبية هذه الخاصية مثل كل من دراسات (الفريح، ٢٠٠٥) و(الصديق، ٢٠٠٤) و(الزامل، ٢٠٠٤) و بيرت (Burt, ٢٠٠٠) و شارما (charama ١٩٩٦,) .

- وكانت قدرة الجامعة على تجاوز الأزمات السياسية من المجالات الايجابية لدى الطلبة

حيث كانت نسبة الاستجابات عليها (٣,٦٠)، وهي نسبة مرتفعة تقودنا الى استذكار فاعلية الجامعة في الأزمة الخانقة للشعب الفلسطيني أثناء الانتفاضات ضد الاحتلال الإسرائيلي، وقد أوضحت دراستها ندى (٢٠٠٢) و(عبدالله والعسيلي، ٢٠٠٥) الإجراءات والفعاليات التي قامت بها جامعة القدس المفتوحة لضمان استمرارية مسيرة التعليم .

- وقد نشأت جامعة القدس المفتوحة على أهم مبادئ التعليم المفتوح وهو المرونة في الوقت والتوقيت لتمكين كل فئات المجتمع من الدراسة، هذا ما أكدته نتيجة الدراسة حول مجال المرونة في الوقت والتوقيت الذي استجاب له الطلبة بنسبة مرتفعة(٥٨,٣) والذي أكدته العديد من الدراسات ومنها دراسة (العجب، ٢٠٠٣) و دراسة اورتي وآخرون (Orte &others، ٢٠٠٤) .

- وكانت قدرة الجامعة على تجاوز الأزمات التعليمية ضمن الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة حيث بلغت نسبة الاستجابات عليها (٣,٥٥) ويعتبر (عبد الله والعسيلي، ٢٠٠٥) أن الأزمات التعليمية كانت نتيجة طبيعية للازمة السياسية .

- ورغم أن مجال تقديم التدريب المسلكي (العملي) كان في النصف الأسفل في ترتيب المجالات فإن نسبة الاستجابات عليه كانت متوسطة حيث بلغت (٣,٣٧)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن بعض التخصصات لا تتطلب خطتها الدراسية للتخصص مساقا للتدريب العملي مما خفض من نسبة الاستجابات عليها .

- وكانت الاستجابات متوسطة أيضا في مجالي القدرة على تجاوز الأزمات الاجتماعية والاقتصادية، ويعزو الباحث هذا الانخفاض في الاستجابة إلى أن متغيرات المشكلات الاجتماعية والاقتصادية كثيرة وواسعة قد لا يكون بالامكان القضاء عليها نهائيا على الرغم من أن الجامعة عملت على حل كثير من تلك المشكلات (ندى، ٢٠٠٢) .

- وكانت نسبة الاستجابات في أدنى مرتبة في مجال التطور والتجديد، ويرى الباحث أن الجامعة تحاول جاهدة التقدم في هذا المجال، حيث استحدثت تخصصات جديدة وتوسعت في مجالات عديدة مثل المختبرات والمكتبات، إلا أن مسيرة التطور والتجدد يجب أن تستمر لأن نظرة الطلبة ورضاهم وتقويمهم للجامعة غاية لها أهميتها في مسيرة الجامعة .

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: "هل تختلف استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة شمال فلسطين نحو خصوصياتها تبعا لمتغيرات (الجنس، والعمل، ومكان السكن، ومستوى الدراسة، والمنطقة التعليمية)؟" .

وللإجابة عن هذا السؤال فحصت الفرضيات الصفرية المشتقة منه، والجداول (٣ ، ٤ ، ٥ , ٦ , ٧) تبين النتائج .

أولا: نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصها:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (? = ٠ , ٠٥) في استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة/ شمال فلسطين، نحو خصوصياتها تعزى لمتغير الجنس .

لفحص الفرضية استخدم اختبار (ت) والجدول (٥) يبين النتائج

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار (t) لاستجابات الطلبة نحو خصوصيات جامعة القدس المفتوحة تبعا لمتغير الجنس

رقم	المجال	ذكر		أنثى		(ت)	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	- القدرة على تجاوز الأزمات السياسية.	3.57	0.69	3.62	0.67	-0.99	0.13
2	- القدرة على تجاوز الأزمات الاقتصادية	3.38	0.66	3.21	0.70	3.48	0.00
3	- القدرة على تجاوز الأزمات التعليمية	3.64	0.55	3.47	0.68	3.77	0.08
4	- القدرة على تجاوز الأزمات الاجتماعية	3.40	0.66	3.24	0.70	3.27	0.12
5	- المرونة في الوقت والتوقيت.	3.64	0.76	3.53	0.84	1.84	0.07
6	- تقديم التدريب المسلكي (العملي).	3.34	1.09	3.40	1.06	-0.77	0.14
7	- نوعية الطلبة .	3.90	0.81	3.71	0.96	2.95	0.22
8	- أسلوب التعليم المستخدم	3.68	0.82	3.53	1.14	2.06	0.06
9	- التطور والتجديد.	3.20	0.87	2.99	1.03	3.02	0.16
10	المعدل	3.53	0.77	3.41	0.87	2.07	0.11

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٥) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو خصوصيات جامعة القدس المفتوحة تبعا لمتغير الجنس في المجالات (١ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩) وفي المعدل الكلي للمجالات وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية وهذا عائد من وجهة نظر الباحث إلى التقارب في إدراك الذكور والإناث من الطلبة لخصوصياتها حيث إنهم يقعون تحت الظروف أنفسها ويواجهون المشكلات أنفسها

إن وجدت .

وقد وجدت فروق في المجال الثاني المتعلق بالقدرة على تجاوز الأزمات الاقتصادية لصالح الذكور، ويعود ذلك في نظر الباحث إلى أن الذكور أكثر اهتماما بالأمور الاقتصادية لمسؤوليتهم عنها في الأسرة والمجتمع في بيئتنا الشرقية .

ثانيا: نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها:

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة/ شمال فلسطين، نحو خصوصياتها تعزى لمتغير العمل .

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (٦) يبين النتائج

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات الطلبة نحو خصوصيات جامعة القدس المفتوحة تبعا لمتغير العمل

المجال	موظف		عامل		عمل حر		طالب		(F)	الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
1- القدرة على تجاوز الأزمات السياسية.	3.95	0.66	3.14	0.44	3.71	0.00	3.55	0.67	14.90	0.00
2- القدرة على تجاوز الأزمات الاقتصادية	3.56	1.00	3.44	0.23	4.56	0.00	3.22	0.61	17.13	0.08
3- القدرة على تجاوز الأزمات التعليمية	4.12	0.49	3.50	0.22	3.00	0.00	3.46	0.60	42.21	0.00
4- القدرة على تجاوز الأزمات الاجتماعية	3.49	0.92	3.15	0.46	2.90	0.00	3.29	0.65	3.75	0.07
5- المرونة في الوقت والتوقيت.	3.52	0.85	3.92	0.09	3.00	0.00	3.59	0.81	2.85	0.07
6- تقديم التدريب المسلكي (العملي).	3.76	0.75	3.63	0.38	4.00	0.00	3.29	1.14	7.15	0.00
7- نوعية الطلبة.	3.69	0.95	4.10	0.31	4.40	0.00	3.80	0.92	2.47	0.14
8- أسلوب التعليم المستخدم	3.52	1.03	3.60	0.41	3.60	0.00	3.61	1.02	0.26	0.09
9- التطور والتجديد.	3.10	0.97	2.91	0.09	2.91	0.00	3.10	0.98	0.38	0.06
المعدل	3.63	0.85	3.49	0.29	3.56	0.00	3.43	0.82	10.12	0.06

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٦) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة نحو خصوصيات جامعة القدس المفتوحة تبعا لمتغير العمل في المجالات (٢ ، ٤ ، ٥ ، ٧ ،

٨ ، ٩) وعلى معدل المجالات، وهذا يعني قبول الفرضية الثانية، وقد وجدت الفروق في المجال الأول الذي يتعلق بالقدرة على تجاوز الأزمات السياسية والمجال الثالث الذي يتعلق بتجاوز الأزمات التعليمية، والمجال السادس الذي يتعلق بتقديم التدريب المسلكي (العملي).
ولمعرفة اكبر الفروق من مستويات متغير العمل على الابعاد الثلاثة استخدم اختبار (LSD) والجدول رقم (٦/ أ) يبين ذلك

الجدول (٦/أ)
نتائج اختبار (LSD) للفروق على متغير العمل

المجال	المستوى	موظف	عامل	عمل حر	طالب
الأول : القدرة على تجاوز الأزمات السياسية	موظف		*.8077	.2363	*.3975
	عامل			*-.5714	*-.4102
	عمل حر				.1612
	طالب				
الثالث : تجاوز الأزمات التعليمية	موظف		*.62	1.12	*.66
	عامل			*.50	.04
	عمل حر				*-.46
	طالب				
السادس : تقديم التدريب المسلكي (العملي)	موظف		.13	-.24	*.47
	عامل			-.38	.33
	عمل حر				.71
	طالب				

يتضح من الجدول (٦/ أ) السابق أن الفروق في استجابات الطلبة كانت على النحو الآتي:
١ المجال الأول (تجاوز الأزمات السياسية) وكانت الفروق على النحو الآتي:
- فئة الموظف مع كل من فئة العامل وفئة الطالب لصالح الموظف وذلك للثقافة السياسية التي يكتسبها الموظف خلال العمل خاصة وان كان للعمل علاقة بموضوع سياسي .
- فئة العامل مع فئة العمل الحر لصالح العمل الحر، ومع الطالب لصالح الطالب، وليس من شك لدى الباحث أن العامل إنسان يقضي جل اهتمامه بالعمل وكسب العيش مما يقلل من ثقافته السياسية أمام صاحب العمل الحر والطالب الذي ينخرط في تنظيمات سياسية

وأحزاب، ويقوم بأنشطة مدرسية مستمرة .

٢- المجال الثالث (تجاوز الأزمات التعليمية) وكانت الفروق على النحو الآتي :

- فئة الموظف و كل من فئة العامل والطالب لصالح الموظف، وهذا يرتبط من وجهة نظر الباحث بقدرة الموظف على تحليل الأمور وتحمل المسؤولية أكثر من باقي الفئات .

- فئة العامل وفئة العمل الحر لصالح فئة العامل، ويعتبر العامل من أكثر الناس أحساسا بقدرة جامعة القدس المفتوحة على تجاوز الأزمات التعليمية لأنها مكنته من الدراسة أثناء العمل .

- فئة العمل الحر مع فئة الطالب لصالح فئة الطالب، وعند المقارنة يبقى الطالب المقيم الذي استطاع إيجاد مقعد دراسي قادر على التمييز بين قدرة الجامعة وعدم قدرتها .

٣- المجال السادس: تقديم التدريب المسلكي (العملي) وكانت الفروق على النحو الآتي :

- فئة الموظف مع فئة الطالب لصالح فئة الموظف، ويعتبر الباحث أن الموظف إنسان يطبق التدريب الميداني على الواقع، ويقدر قيمة هذا التدريب للطالب الخريج ومن البدهي أن يدرك أن هذا المجال يمثل خاصية مهمة من خصوصيات الجامعة .

ثالثا: نتائج فحص الفرضية الثالثة التي نصها:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة/ شمال فلسطين، نحو خصوصياتها تعزى لمتغير مكان السكن .

لفحص الفرضية استخدم اختبار (ت) والجدول (٧) يبين النتائج

الجدول (٧)
نتائج اختبار (t) لاستجابات الطلبة نحو خصوصيات جامعة القدس المفتوحة تبعا لمتغير مكان السكن

رقم	المجال	مدينة		قرية		(ت)	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	- القدرة على تجاوز الأزمات السياسية.	3.86	0.66	3.42	0.63	9.43	0.00
2	- القدرة على تجاوز الأزمات الاقتصادية	3.41	0.68	3.21	0.67	4.01	0.00
3	- القدرة على تجاوز الأزمات التعليمية	3.60	0.70	3.52	0.57	1.80	0.07
4	- القدرة على تجاوز الأزمات الاجتماعية	3.36	0.71	3.28	0.67	1.63	0.11
5	- المرونة في الوقت والتوقيت.	3.51	0.94	3.63	0.69	-1.99	0.04
6	- تقديم التدريب المسلكي (العملي).	3.31	1.33	3.42	0.88	-1.41	0.13
7	- توعية الطلبة.	3.73	0.97	3.85	0.86	-1.83	0.08
8	- أسلوب التعليم المستخدم	3.53	1.04	3.64	0.99	-1.60	0.07
9	- التطور والتجديد.	3.12	1.12	3.07	0.83	0.78	0.12
10		3.49	0.91	3.45	0.75	1.20	0.07

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٧) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة نحو خصوصيات جامعة القدس المفتوحة تبعا لمتغير مكان السكن على معدل المجالات وهذا يعني قبول الفرضية الثالثة، وقد وجدت الفروق في المجال الأول الذي يتعلق بالقدرة على تجاوز الأزمات السياسية لصالح المدينة وذلك يعود في نظر الباحث إلى تأثير الأزمة السياسية في أفكار سكان المدن وحياتهم أكثر من القرى وذلك لقربهم من المراكز الوظيفية السياسية مما يزيد من مشاركتهم في الحياة السياسية، ويثبت الباحث ذلك بان كثيرين من المهتمين بالسياسة والعاملين بها ينتقلون في إقامتهم أو عملهم إلى المدينة .

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الثاني الذي يتعلق بالقدرة على تجاوز الأزمات الاقتصادية لصالح المدينة، وهذا يعود في نظر الباحث الى تأثر المدن بالأزمة السياسية الناجمة عن الانتفاضة السياسية أكثر من القرية التي لها موارد اقتصادية استطاعت تسديد جزء من الحاجات بل واستطاعت مساعدة المدينة في بعض الحالات .

ووجدت فروق أيضا في المجال الخامس الذي يتعلق بالمرونة في الوقت والتوقيت لصالح القرى، ويرى الباحث أن سكان القرى أكثر حاجة من سكان المدن في مجال المرونة نظرا لبعد سكنهم عن المركز الدراسي ونظرا للعوائق التي يواجهونها من سلطات الاحتلال في تنقلهم .

رابعا: نتائج فحص الفرضية الرابعة التي نصها:

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (? = ٠,٠٥) في استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة/ شمال فلسطين، نحو خصوصياتها تعزى لمتغير مستوى الدراسة .

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (٨) يبين النتائج

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات الطلبة نحو خصوصيات جامعة القدس المفتوحة تبعا لمتغير مستوى الدراسة

المجال	سنة أولى		سنة ثانية		سنة ثالثة		سنة رابعة		(F)	الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
1- القدرة على تجاوز الأزمات السياسية.	3.61	0.59	3.55	0.56	3.56	0.85	3.69	0.65	1.66	0.17
2- القدرة على تجاوز الأزمات الاقتصادية	3.06	0.57	3.31	0.49	3.40	0.73	3.39	0.86	10.55	0.13
3- القدرة على تجاوز الأزمات التعليمية	3.40	0.65	3.48	0.61	3.60	0.64	3.73	0.53	10.23	0.10
4- القدرة على تجاوز الأزمات الاجتماعية	3.16	0.76	3.39	0.56	3.33	0.57	3.38	0.83	4.67	0.08
5- المرونة في الوقت والتوقيت.	3.38	0.65	3.69	0.57	3.64	0.89	3.61	1.02	6.00	0.12
6- تقديم التدريب المسلكي (العملي).	3.04	1.03	3.50	0.74	3.33	1.18	3.66	1.25	11.38	0.00
7- نوعية الطلبة.	3.71	0.99	3.92	0.74	3.59	0.96	4.06	0.85	10.71	0.18
8- أسلوب التعليم المستخدم	3.36	0.96	3.83	0.66	3.56	1.07	3.65	1.23	7.32	0.07
9- التطور والتجديد.	2.89	0.89	3.35	0.68	2.95	1.00	3.19	1.17	10.11	0.00
المعدل	3.29	0.79	3.56	0.62	3.44	0.88	3.60	0.93	8.07	0.09

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٨) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة نحو خصوصيات جامعة القدس المفتوحة تبعا لمتغير مستوى الدراسة في المعدل الكلي للمجالات وهذا يعني قبول الفرضية، وفي المجالات وجدت فروق في المجال السادس المتعلق بتقديم التدريب المسلكي (العملي) وفي المجال التاسع المتعلق بالتطور والتجديد .

ولمعرفة اكبر الفروق من مستويات متغير مستوى الدراسة في البعد الرابع استخدم اختبار (LSD) والجدول (٨/ أ) يبين ذلك .

جدول (٨/أ)
نتائج اختبار (LSD) للفروق على متغير مستوى الدراسة

المجال	المستوى	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
السادس : تقديم التدريب المسلكي (العملي).	سنة أولى		*-.46	*-.29	*-.62
	سنة ثانية			.16	-.17
	سنة ثالثة				*-.33
	سنة رابعة				
التاسع : التطور والتجديد.	سنة أولى		*-.46	-.06	*-.30
	سنة ثانية			.40	.16
	سنة ثالثة				*-.24
	سنة رابعة				

يتضح من الجدول (٨/ أ) السابق ان الفروق في استجابات الطلبة كانت على النحو الآتي :

١- المجال السادس وهو تقديم التدريب المسلكي (العملي) وكانت الفروق على النحو الآتي :

- فئة السنة الأولى مع الثانية لصالح الثانية، فئة السنة الأولى مع الثالثة لصالح الثالثة، فئة السنة الأولى مع الرابعة لصالح الرابعة، وفي نظر الباحث أن فئة السنة الأولى لا توجد لديها الخبرة والمعرفة بكيفية التدريب المسلكي العملي .

- فئة السنة الثالثة مع فئة السنة الرابعة لصالح السنة الرابعة، فطلبة السنة الرابعة هم أكثر مستويات الطلبة خبرة في التطبيق العملي، لأن الطالب لا يستطيع تسجيل هذا المساق الا وقد تجاوز (١٠٠) ساعة معتمدة على الأقل .

٢- المجال التاسع (التطور والتجديد) وكانت الفروق على النحو الآتي :

فئة السنة الأولى مع الثانية لصالح الثانية، فئة السنة الأولى مع الرابعة لصالح الرابعة، وفي نظر الباحث فإن فئة السنة الأولى لم تتعرف ولم تستوعب المجالات المتعلقة بالتعليم المفتوح كلها وأنظمته وكيفية تطويره وتجديده، بينما يستطيع طلبة السنوات المتقدمة بالجامعة

استيعاب ذلك .

– فئة السنة الثالثة مع فئة السنة الرابعة لصالح السنة الرابعة ، فكلما تقدم الطالب في مستواه الدراسي ازداد خبرة في الجامعة ويميز بين ما يكون وما يجب ان يكون .

خامسا : نتائج فحص الفرضية الخامسة التي نصها :

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة/ شمال فلسطين، نحو خصوصياتها تعزى لمتغير المنطقة التعليمية .

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (٩) يبين النتائج

الجدول (٩)

نتائج تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لاستجابات الطلبة نحو خصوصيات جامعة القدس المفتوحة تبعا لمتغير المنطقة التعليمية

البعد	قلقيلية		نابلس		جنين		سلفيت		طولكرم		ف	الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
1- القدرة على تجاوز الأزمات السياسية.	3.65	0.59	3.62	0.74	3.59	0.64	3.58	0.72	3.55	0.66	0.44	0.78
2- القدرة على تجاوز الأزمات الاقتصادية	3.20	0.72	3.34	0.67	3.30	0.65	3.25	0.71	3.27	0.70	0.80	0.53
3- القدرة على تجاوز الأزمات التعليمية	3.49	0.55	3.62	0.63	3.52	0.61	3.52	0.68	3.53	0.64	1.04	0.39
4- القدرة على تجاوز الأزمات الاجتماعية	3.01	0.78	3.36	0.66	3.35	0.67	3.35	0.70	3.34	0.66	4.99	0.00
5- المرونة في الوقت والتوقيت.	3.48	0.81	3.60	0.78	3.59	0.77	3.50	0.89	3.64	0.82	0.86	0.49
6- تقديم التدريب المسلكي (العملي).	3.32	1.21	3.37	1.12	3.37	1.02	3.27	1.10	3.45	1.03	0.52	0.72
7- نوعية الطلبة.	3.78	0.91	3.74	0.92	3.85	0.86	3.73	0.98	3.68	0.90	0.83	0.50
8- أسلوب التعليم المستخدم	3.42	1.04	3.53	1.02	3.67	0.95	3.53	1.04	3.73	1.01	2.15	0.07
9- التطور والتجديد.	2.93	0.95	3.02	0.97	3.21	0.92	3.03	1.03	3.17	0.95	2.05	0.09
المعدل	3.38	0.84	3.47	0.83	3.49	0.79	3.42	0.87	3.51	0.82	1.52	0.40

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٩) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو خصوصيات جامعة القدس المفتوحة تبعا لمتغير المنطقة التعليمية

في معدل المجالات تعزى لمتغير المنطقة التعليمية وهذا يعني قبول الفرضية الثانية، وقد وجدت الفروق في المجال الرابع الذي يتعلق بالقدرة على تجاوز الأزمات الاجتماعية .

ولمعرفة اكبر الفروق من مستويات متغير المنطقة التعليمية على البعد الرابع استخدم اختبار (LSD) والجدول (٩/ أ) يبين ذلك .

الجدول (٩/أ)

نتائج اختبار (LSD) للفروق على متغير المنطقة التعليمية

المجال		قلقيلية	نابلس	جنين	سلفيت	طولكرم
الرابع : القدرة على تجاوز الأزمات الاجتماعية	قلقيلية		*-.35	*-.34	*-.34	*-.33
	نابلس			.01	.01	.02
	جنين				.00	.01
	سلفيت					.01
	طولكرم					

يتضح من الجدول (٩/ أ) السابق ان الفروق في استجابات الطلبة كانت على النحو الآتي :

المجال الرابع (القدرة على تجاوز الأزمات الاجتماعية) وكانت الفروق على النحو الآتي :

فئة قلقيلية مع نابلس لصالح نابلس، وفئة قلقيلية مع جنين لصالح جنين، وفتة قلقيلية مع سلفيت لصالح سلفيت وقلقيلية مع طولكرم لصالح طولكرم، ويعزو الباحث هذه النتيجة الى صغر مدينة قلقيلية وصغر ازماتها الاجتماعية مقارنة مع باقي المناطق .

التوصيات:

١) تكثيف الجهود من قبل جامعة القدس المفتوحة نحو التطوير لتحقيق ميزة التجدد والتجديد في التعليم المفتوح .
٢) المحافظة على السمات الأساسية لأسلوب التدريس في التعليم المفتوح والتعلم عن بعد .
٣) تدريب المشرفين الأكاديميين على أسلوب موحد في عملية التدريس ينسجم وسياسة التعليم المفتوح والتعلم عن بعد .
٤) تسليم الطالب الوسيط مع الكتاب الدراسي بداية كل فصل وتجهيز غرفة لاستخدام الوسائط التعليمية وعرضها في كل مركز دراسي .
٥) تطوير العلاقة مع المؤسسات الاجتماعية لتفعيل العمل المشترك في حل المشكلات الاجتماعية والجامعية بأسلوب علمي .
٦) توسيع مصادر المعونات والمساعدات للطلبة المعوزين والبحث عن المزيد منها خارج الوطن .
٧) تعاون الجامعة مع الجمعيات الخيرية التي يمكنها دعم الطلبة ماديا .
٨) اظهار تجربة جامعة القدس المفتوحة في تجاوز الأزمة السياسية الفلسطينية عن طريق النشرات والبحوث .
٩) التخطيط الاستراتيجي للتمكن من الاستمرار بسياسة الاستيعاب المرنة التي تنتهجها الجامعة .

قائمة المراجع

الكتب والمنشورات

١- بوحوش، عماره وآخرون (١٩٨٩)، مناهج البحث العلمي أسس وأساليب، الأردن، مكتبة المنار.

٢- الجامعة الامريكية المفتوحة(٢٠٠٥) نشرة تعريفية بالجامعة على الانترنت باللغة العربية ، موقع : htt://www.arabou.org

٣- جامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٠) تعلم كيف تتعلم ، رام الله، برنامج التعليم المفتوح .

٤- جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٢) تكنولوجيا التربية ، رام الله، برنامج التعليم المفتوح

٥- جامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٣) دراسة حول واقع ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بجامعة القدس المفتوحة ، رام الله ، دائرة شؤون الطلبة .

٦- جامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٥) دليل الطالب ، رام الله ، جامعة القدس المفتوحة .

٧- جامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٢) الكتاب الإحصائي السنوي ، رام الله ، دائرة التخطيط .

٨- خير الله ، سيد(١٩٧٣)، علم النفس التعليمي ، أسس النظرية التجريبية ، القاهرة ، عالم الكتب .

٩- ديفيز، دون (٢٠٠٠) التعليم والمجتمع، نظرة مستقبلية نحو القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي، تحديات الألفية الثالثة، ترجمة مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

١٠- ريل، مارجريت(٢٠٠٠) التعليم في القرن الحادي والعشرين، التعليم في الوقت المناسب أم جماعات التعلم؟ التعليم والعالم العربي : تحديات الألفية الثالثة، ترجمة مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية ، الفصل الخامس.

١١- الزيات وزملاؤه (١٩٦٢) معجم الوسيط ، باب الخاء (خص) مجمع اللغة العربية ، القاهرة ط٦ .

١٢- شرف الدين ، عبد التواب (١٩٩٢) الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا التعليم، مجلة اتحاد الجامعات العربية ع٢٧ .

١٣- قنديلجي ، عامر(١٩٩٩)البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات ، عمان ، دار اليازوري العلمية .

١٤- كليات التعليم المفتوح في اكسفورد(٢٠٠٥) حول كليات التعليم المفتوح في أكسفورد ، نشرة على الانترنت ، موقع : www.oxford-colleges.co.uk
١٥- نشوان ، يعقوب (١٩٩٧) التعلم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح ، جامعة القدس المفتوحة ، القدس .

الأبحاث

١٦- البلاع ، فوزيه (١٩٩٨) تقويم نظام الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة رسالة الخليج العربي ، ع(٦٦) .
١٧- حمدي ، نرجس (١٩٩٩) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم عن بعد ، آفاق (٣) ، عمان ، الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد .
١٨- الخوالدة ، محمد (١٩٨٦) الجامعة المفتوحة تجديد تربوي واستجابة وطنية وديموقراطية للنهوض بالتعليم في الوطن العربي ، مجلة اتحاد الجامعات العربية عدد متخصص (١) كانون الأول
١٩- دروزه ، أفنان(١٩٩٧)عوامل تؤثر على التحصيل الأكاديمي الجامعي في نظام التعليم المفتوح مقابل نظام التعليم التقليدي ، مجلة اتحاد جامعات الدول العربية ، ع(٣٢) .
٢٠- دروزه ، أفنان (٢٠٠١) واقع التعليم المفتوح كما يراه كل من الطالب والمشرف الأكاديمي والموظف الإداري في جامعة القدس المفتوحة ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، ع(٣٨) .
٢١- دويكات ، خالد(٢٠٠٣) التعليم عن بعد في مواجهة الحصار والإغلاق ، رسالة جامعة القدس المفتوحة ، ع٧ .
٢٢- الزامل ، منصور (٢٠٠٤) الجامعات الحكومية في الوطن العربي بين مطرقة الإنترنت وسندان التعليم عن بعد ، كلية الملك فيصل الجوية ، مجلة المعلوماتية الاليكترونية http:/ /informatics.gov.sa/magazine
٢٣- السنبل ، عبد العزيز بن عبد الله (١٩٩٨) مبررات الأخذ بنظام التعليم عن بعد في الوطن العربي ، فضاءات للتعلم عن بعد ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ع(٢) ص٩ ، تونس .
٢٤- شاهين ، محمد (٢٠٠٣) واقع طلبة جامعة القدس المفتوحة خلال انتفاضة الأقصى ، رسالة جامعة القدس المفتوحة(٧) ، رام الله دائرة العلاقات العامة في جامعة القدس المفتوحة .

٢٥- الصديق ، مختار عثمان (٢٠٠٤) تدريب المعلمين عن طريق التعليم المفتوح محاولة لصياغة نموذج يناسب السودان ، الخرطوم ، جامعة القران الكريم .
٢٦- عباس ، عوض أمين (٢٠٠٥) الجامعة المفتوحة والديمقراطية التعليمية ، الرأي ، الثلاثاء ٢٦ رمضان ١٤٢٥ هـ ٩ نوفمبر ع ٩٤٧٨ .
٢٧- عبد الهادي ، عائدة وصفي (١٩٩٣) تقييم عملية التقويم في جامعة القدس المفتوحة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القديس يوسف ، بيروت .
٢٨- العسيلي ، رجاء وعبد الله ، تيسير (٢٠٠٥) قلق الأزمات التي تعاني منها جامعة القدس المفتوحة أثناء انتفاضة الأقصى ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ع٥ .
٢٩- قمحاوي ، وليد (١٩٨٦) جامعة القدس المفتوحة ضرورة وطنية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية عدد متخصص (١) كانون الأول .
٣٠- كمال ، سفيان و قواسمه ، رشدي (٢٠٠٤) نظرة الدراسين في جامعة القدس المفتوحة إلى اللقاءات التدريسية الوجاهية ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث ، ع(٤) .
٣١- مردان ، نجم الدين علي (٢٠٠١) جامعة آل لتواه العالمية بالاتصالات الحديثة والإنترنت ، آفاق للشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد ، ع(١١) .
٣٢- منصور ، خالد محمود (٢٠٠٣) توظيف التقنية الحديثة لخدمة نظام التعليم عن بعد داخل منطقة الشرق الأوسط وخارجها ، الجامعة الأمريكية المفتوحة ، مكتب القاهرة ، موقع انترنت www.aou_egypt.com
٣٣- المنصوري ، شعيب (١٩٨٦) التعليم عن بعد مفاهيم وأطر ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، عدد متخصص (١) كانون الأول ص٩٨-٩٩ .
٣٤- ندى ، يحيى (٢٠٠٢) اتجاهات المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين نحو برامجها الأكاديمية ، وعلاقتها برضاهم الوظيفي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الخرطوم ، جامعة النيلين .
٣٥- ندى ، يحيى (٢٠٠٣) قواعد البقاء في جامعة القدس المفتوحة ، رسالة جامعة القدس المفتوحة ، ع٩ .
٣٦- نشوان ، يعقوب (١٩٩٨) تجارب عملية في التعليم المفتوح - تجربة جامعة القدس المفتوحة ، تونس ، مجلة فضاءات للتعليم عن بعد ، أكتوبر ع٦ .

٣٧- النعيمي ، طه (٢٠٠٢)قواعد التعليم عن بعد في الوطن العربي ، آفاق ، عمان ، الشبكة العربية للتعليم المفتوح .

أوراق العمل

٣٨- أبو عيطة، سهام(٢٠٠٠) تجارب دولية وعربية في التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، الدورة التدريبية للقيادات العربية العاملة في محال التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، مكتب عمان.
٣٩- البحيري، احمد محمد (٢٠٠٠) نبذة عن أعمال التدريب عن بعد المنفذة في جمهورية مصر العربية، الندوة التدريبية للقيادات العاملة في مجال التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، مكتب عمان، ١٥-٢٠مايو.
٤٠- العجب، محمد (٢٠٠٣) دور تقنية التعليم الإلكتروني في تحقيق أهداف التعليم المفتوح ورقة مقدمة للمشاركة في ندوة التعليم الالكتروني، (٢١-٢٣/ ٤/ ٢٠٠٣م) مدارس الملك فيصل- الرياض المملكة العربية السعودية.
٤١- الفريح، سعاد عبد العزيز (٢٠٠٥) التعلم عن بعد ودوره في تنمية المرأة العربية ورقة بحثية مقدمة لمنتدى المرأة العربية والعلوم والتكنولوجيا/ ٨ - ١٠ يناير ٢٠٠٥م، القاهرة.
٤٢- شبشوب، احمد سامي(١٩٩٦) تجربة دولة تونس في مجال التعليم عن بعد، اجتماع حول الوسائل التعليمية في مجال التكوين عن بعد بالتعاون بين المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة واللجنة الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثقافة، القاهرة، ٢٦-٢٩|٥ .
٤٣- كمال ، سفيان (٢٠٠٠)كلفة التعليم المفتوح ،الدورة التدريبية للقيادات العاملة في مجال التعليم المفتوح والتعلم عن بعد ، جامعة القدس المفتوحة ، مكتب عمان ، الأردن ، ١٥-٢٠مايو .
٤٤- كمال، جابر، تيسير (١٩٨٧) دور التعلم عن بعد في ديموقراطية التعليم في الوطن العربي، ندوة التعلم عن بعد، عمان، منتدى الفكر العربي وجامعة القدس المفتوحة.
٤٥- مصلح عطية، وندى يحيى (٢٠٠٥) واقع البحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة: دوافع ومعوقات من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين المتفرغين، ندوة واقع البحث العلمي وآفاق تطويره في جامعة القدس المفتوحة رام الله ٢/ ١٠/ ٢٠٠٥.

المراجع الأجنبية

46- Bates, Yony(1984)Broadcast Television , the Role of Technology In Distance Education , Croom Helm, London p53.

47- Blundel, Edith(1997) Perceptions of the Indication Process into College , Distance Learning Teaching , The University of Nebraska , EDD. Degree , ACC. 9725111 , Proquest , Dissertation Abstract .

48- Burt, Gordon(1997)Face to Face with Distance Education , Open and Distance Education Statistics , 28Serven Drive , Newport Panel , Milton Keynes , U.K., p 7.

49- Burt, Gordon(2000(Professional Development in Distance Education: Knowledge Advantage, Conflicting Values and the Struggle for Survival, Indian Journal of Open Learning , v9 n2 p147-56.

50 - Flickinger, Kathleen(1999)Internet Bused Instruction in College Teaching , PHD. Degree , Iowa State University , Dissertation Abstracts , ACC9950085.

51- Frost, Susan&/Chopp, Rebecca(2004) The university as global city: a new way of seeing today's academy, Eric document, EJ701877.

52- Gibson,Chere Campbell(1990)Media and Adult Learning : A Form , The American Journal of Distance Education,vol.4no.1.

53- Hamilton,james(1989)Using satellite Technology For Educational Program Delivery : The Iowa Experience,The American Journal of Distance Education,vol .3no .

54- Haque, Riffat&/Batool, Syeda Najeeba(1999) Climbing the Ladder: A Case Study of the Women's Secondary Education Program of A llama Iqbal Open University, Pakistan, Eric Document ED439000.

55- Kanwar, A. & Taplin, M. (Editors), (2001). Brave New Women of ASIA: How Distance Education Changed Their Lives. The Commonwealth of Learning, British Columbia, Canada.

56- Kim, Jae-Woong(1999) Present Problems and Future Challenges of the Korea National Open University. ZIFF Papiere 113, Eric document ED431910 .

57- Kirschner,P.A(1989)Practical Objectives at the Open University of the Netherlands , Open University Netherland Centre for educational Technological Innovation , otic_rp13-2 .

58 - Knapp,Stuart(1998),Initiatives of Principals Affecting Instructional , Effectiveness in Small , Poor , Rural Schools , E.D.D. Degree , University of

New York ,ACC. 9820821 , Proquest , Dissertation Abstract , 1998 .
59- Lee,Mun Ho (1991)Reaching our Retintial : Rural Education in the 90s Confer ence Proceedings , Eric document ED 342521.
60- London O.U.(2001) Welcome to the London Open Academy for Higher Studies , The Open University Of London For Islamic and Arabic Studies By Distance Learning , UK.
61- Lowis, Roger(1995) Open and Distance Learning in Europe , Open learning , Eric Document EJ515166 , P52-56 .
62- McIntosh, N. E.;/Woodley, A.,(1974) The Open University and Second Chance Education. An Analysis of the Social and Educational Background of Open University Students, Eric Document , EJ166209 .
63- Meacham, E. David;/Butler, Brian A(1984)., Audio Tapes for Distance Education ,Eric Document , ED246849
64- Mills ,John et al(2005) What makes provision of e-learning successful? Charles Sturt University's experience in Asia, School of Information Studies, Charles Sturt University, Wagga Wagga, Australia
65- Neil ,Mercer(2000)The Open University .UK. , Studying In The British Isles, Dominion Press Limited, London .
66- Salah, Munther (1992) Role of the Open University in the Developing World,al-Quds Open University,A Case Study , Eric Document,ED363237.
67- Sharma, Motilal(1996)Communication Technologies in Open and Distance Learning in Asia , The conference of educational Technology 2000, Philippines , Eric Document ED404546.
68- Socias, Carmen Orte &others(2004) University Programs for Seniors in Spain: Analysis and Perspectives , Educational Gerontology, v30 n4 p315-328, Eric Document EJ692130
69- Talbot, Mary(1997)A School at Home , the Contribution of the Chautauqua Literary and Scientific Circles to Women's Educational Opportunities in the Gilded Age , Dissertation Abstracts AAC 9728309.
70- Tikhomirov,V(2004) Open Education in Russia, Russian Education and Society, vol. 46, no. 3, March 2004, pp. 42–56 .
71- UNESCO (2002) Open & Distance Learning: Trends, Policy & Strategy Consideration .
72- Wedemeyer, Charles A(1973) Characteristics of Open Learning Systems ,Eric Documents, ED099593.

الارتباط بين المعدلات في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الفلسطينية والتحصيل الأكاديمي لطلبة الكليات العلمية بالجامعة الإسلامية بغزة

د. سناء إبراهيم أبو دقة*

---

* الجامعة الإسلامية / كلية التربية.
* أستاذ مشارك في كلية التربية، قسم علم النفس / الجامعة الإسلامية – غزة.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقصي القيمة التنبؤية للمعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الفلسطينية لتحصيل الطلبة الأكاديمي في الكليات العلمية بالجامعة الإسلامية بغزة . وتكونت عينة الدراسة الأولى من الطلبة المنتظمين في الجامعة الإسلامية في الكليات العلمية جميعاً (الهندسة والعلوم والتربية – التخصصات العلمية) والذين قبلوا عام ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ وانتقلوا إلى المستوى الثاني والثالث في الدراسة الجامعية ، أما عينة الدراسة الثانية فقد تكونت من الطلاب المنتظمين والذين قبلوا في الأعوام الدراسية التالية : ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ , ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ , ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ . واستخدم المنهج التحليلي . وأشارت النتائج إلى أن المعدل العام في شهادة الدراسة الثانوية العامة الفلسطينية له علاقة بالتحصيل الأكاديمي للطلبة في الكليات العلمية . إذ بينت النتائج أن هناك علاقة طردية دالة قيمتها ٠,٥٥٦ بين معدل الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة وبين معدلهم التراكمي في الجامعة بعد إنهاء فصلين دراسيين . كما بينت النتائج أن العلاقة بين معدل الطلبة في امتحان الثانوية العامة وبين معدلهم التراكمي في الجامعة بعد إنهاء فصلين دراسيين قد اختلفت باختلاف المتغيرات الآتية : الكلية والجنس ومصدر شهادة الثانوية العامة . وطرحت في نهاية الدراسة مجموعة من التوصيات العملية .

Abstract

The study aimed at exploring the relationship between the students' average in the Palestinian General Secondary Certificate Exam (PGSCE) high and their academic achievement in the scientific colleges at the Islamic University of Gaza/The first study sample consisted of all students who have been accepted in the academic year of 2001- 2002 and succeeded in the following years in the scientific colleges at the Islamic University of Gaza including engineering, science and education colleges. The other sample consisted of those who have been accepted in the academic years of 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004. The analytical research methodology was used. /Results showed that PGSCE average is related to the college GPA in the scientific colleges./The correlation coefficient was 0.556 which is considered a good indicator for students performance in the first year of study at the university. The correlation value was different when the following variables were taken into account: type of college, gender and high school certificate source. /Several practical /recommendations were presented at the end of the study.

مقدمة

لقد كان التعليم العام في فلسطين بعد الحرب العالمية الأولى خاضعا لسياسة حكومة الانتداب البريطاني، ثم جاءت حرب ١٩٤٨، ليعيش التعليم الفلسطيني فترة يميزها غياب النظام التعليمي الخاص بالفلسطينيين. فقد اتبع الفلسطينيون المقيمون في الضفة الغربية المناهج الأردنية، واتبعوا في قطاع غزة المناهج المصرية. وفي أيلول عام ١٩٩٤ طرأ تغير جوهري على العملية التعليمية في فلسطين بعد تسلم الفلسطينيين مسئولية التعليم بعد قدوم السلطة الوطنية إلى الأراضي الفلسطينية. ولم تكن المرحلة الانتقالية سهلة لسببين: أولهما، أن الفترة الزمنية التي تمت فيها عملية التسلم والتسليم قصيرة، وثانيهما، أن المشكلات التي ورثها الفلسطينيون من سلطة الاحتلال كانت كبيرة. ورغم ذلك حاول الفلسطينيون بجد وإصرار تجاوز الماضي والعمل على إعادة بناء ما أحدثه الاحتلال من تخلف ومشكلات في حقل التربية والتعليم. وبدأ الاهتمام بإعداد المناهج الفلسطينية الأولى، ثم تطبيقها وتقويمها، وتحسين بيئة التعليم والتعلم، وتدريب المعلمين، وإدخال التقنيات الحديثة، وإشراك المجتمع في العملية التعليمية والاهتمام بالطلب المتزايد على الدراسة، الناتج من التزايد السكاني الطبيعي، ومن عودة المهجرين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١).

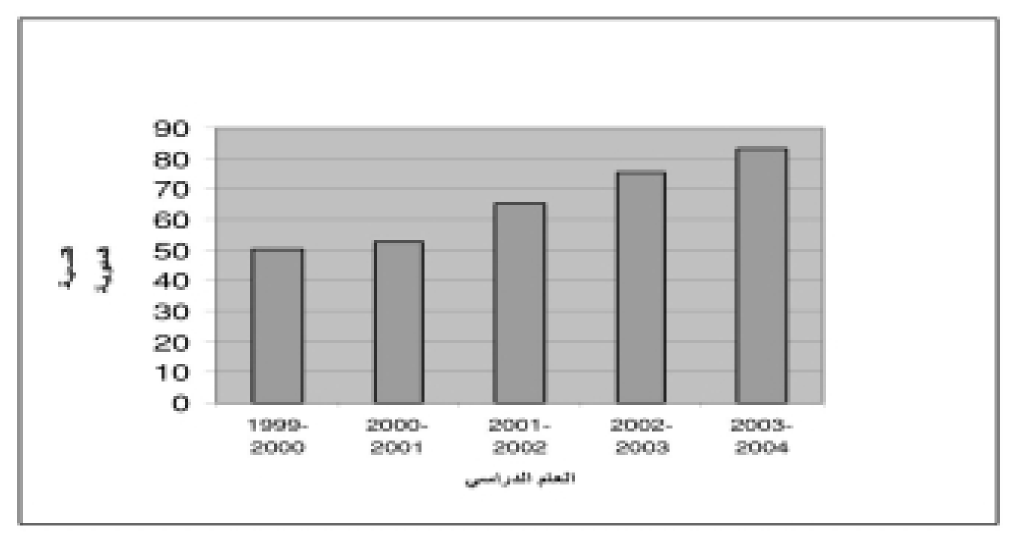
ويتألف السلم التعليمي الفلسطيني الحالي من مرحلتين، المرحلة الأساسية والتي تبدأ من الصف الأول الأساسي حتى الصف العاشر الأساسي، والمرحلة الثانوية، التي تشمل صفين، هما الأول والثاني الثانويين، وتتفرع الدراسة في هذه المرحلة إلى تخصصات أكاديمية (علمية وأدبية)، وتخصصات مهنية (تجارية وزراعية وصناعية). وفي نهاية المرحلة الثانوية، يتقدم الطلاب إلى امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، وينال من يجتاز الامتحان بنجاح شهادة الثانوية العامة (التوجيهي).

ولقد حرص الفلسطينيون على عقد امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة وتنظيمها منذ اللحظة الأولى لاستلامهم مسئولية التعليم واستطاعوا في فترة وجيزة عقد هذه الامتحانات حسب الأسس المعمول بها عربيا وعالميا. وطوروا امتحانات عامة ذات مواصفات جيدة تتلاءم مع طبيعة هذه الشهادة، وقاموا بتحديث الآلات المستخدمة في طباعة الأسئلة والقوائم الامتحانية، واستخدموا مركزا للحاسوب ليقوم بإصدار الشهادات وكشوف

العلامات للطلبة، إضافة إلى الإشراف على عقد الامتحانات للمعتقلين الفلسطينيين في السجون الإسرائيلية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩).

ومنذ عام ١٩٩٤ والامتحان يعقد بشكل رسمي سنويا لطلبة الضفة الغربية وقطاع غزة متحديا بذلك عقبات الاحتلال اليومية من إغلاقات مستمرة واعتقال . . . وغيرها. وتشير نتائج امتحانات شهادة الثانوية العامة عبر السنوات العشر الماضية وحتى وقتنا الحالي إلى تزايد واضح في أعداد المتقدمين والناجحين في التخصصات المختلفة. والشكل (١) يوضح الزيادة في نسب الطلبة الناجحين في امتحان شهادة الثانوية العامة في غزة في القسم العلمي في السنوات الخمس الأخيرة.

شكل (١):
الزيادة في نسب النجاح في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة القسم العلمي في غزة



المصدر: وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٤). الإدارة العامة للامتحانات. غزة. فلسطين

والمطلع على معدلات الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة يتوقع ازديادا ملحوظا في أعداد الطلبة الناجحين وتحديدا في الفئات العليا. وقد تُتبعت معدلات طلبة القسم العلمي في غزة في الفئات (فوق ٧٠٪) التي تسمح لهم بدخول الكليات العلمية في

الجامعات المختلفة ولوحظ وجود تغيرات واضحة عبر السنوات الماضية، والجدول الآتي يوضح ذلك :

الجدول (١):

عدد الطلبة الناجحين في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الفلسطينية – القسم العلمي في السنوات الخمس الأخيرة في الفئات المختلفة في قطاع غزة

	العام الدراسي 2000/1999	العام الدراسي 2001/2000	العام الدراسي 2002/2001	العام الدراسي 2003/2002	العام الدراسي 2004/2003
79.9–70.0	793	864	861	896	993
89.9–80.0	872	895	984	1051	1226
99.9–90.0	587	896	923	1153	887

المصدر : وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٤). الإدارة العامة للامتحانات. غزة. فلسطين

كما اهتمت مؤسسات التعليم العالي في اغلب دول العالم بعوامل اختيار الطلاب وقبولهم، رغبة منها في قبول طلاب قادرين على مواصلة الدراسة الأكاديمية في التخصصات المختلفة إضافة إلى المحافظة على طاقاتها ومستوى برامجها. وقد استعرض النجار (٢٠٠١) في دراسته الموسومة "القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة الملك فيصل بالإحساء"، مجموعة من إجراءات القبول المتبعة في عدد من دول العالم، مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، والسويد، وفرنسا، والصين، واليابان، واندونيسيا، والهند، وتركيا، والسعودية. وبين العرض الذي قام به تباين إجراءات القبول من دولة إلى أخرى تبعا لتباين الأهداف والامكانات البشرية والمادية والاقتصادية لذلك البلد، إلا أنها تتفق إلى حد ما على أهمية تحديد قدرات الطلبة وميولهم قبل القبول في الجامعة.

والمتتبع لسياسات القبول في الجامعات الأمريكية ولأساليبها كمثال يجد أن المعدل العام في الثانوية العامة لا يكون معياراً منفرداً في القبول ولا يعتمد عليه وحده، بل يتم الاعتماد على معايير أخرى منها اختبار SAT واختبار ACT، اللذين تطورا بشكل كبير منذ بداية العشرينات. فاختبار SAT تعده مؤسسة مستقلة تسمى مجلس الكلية College Board تكونت عام ١٩٠٠ تحت مسمى جمعية المدارس والكليات الوطنية وليس لها ارتباط لا بالجهات المسئولة عن التعليم العام ولا عن التعليم العالي، لكن نتيجة الطالب ترسل من قبل المؤسسة التي تجري الاختبار مباشرة إلى الجامعات التي حددها الطالب في استمارة الجلوس

للاختبار مع إرسال نسخة منها للطالب نفسه. وكذلك الحال بالنسبة لاختبار ACT الذي تعده مؤسسة برنامج اختبار الكلية الأمريكية. وقد طور أول اختبار قبول (SAT) في الولايات المتحدة عام ١٩٢٦، لقياس استعداد المتقدمين للجيش وقدراتهم العقلية. وطبق على ٨٠٤٠ متقدم. وانقسم هذا الاختبار إلى جزأين، الجزء الأول يسمى "لفظياً" ويهتم بمعلومات درسها الطالب في مقررات العلوم الإنسانية والاجتماعية والأدب، والجزء الآخر يتعلق بالرياضيات. وهذا الجزء يهتم بمعلومات درسها الطالب في مقررات الرياضيات والعلوم. وفي عام ١٩٤٠ قررت جامعة كاليفورنيا اعتبار هذا الاختبار شرطاً للقبول في الجامعة. وفي عام ١٩٥٩ قام برنامج اختبارات الكلية American College Testing Program بتطوير اختبارات القبول الموضوعية وكان منها اختبار (ACT) الذي يقيس مستوى المهارات اللغوية والرياضية اللازمة للدراسة الجامعية، أي مدى تمكن الطلبة من المعارف والمهارات التي تعلموها في المرحلة الثانوية وخاصة في الرياضيات، والعلوم الطبيعية، واللغة الإنجليزية، والعلوم الاجتماعية (Cabrera & Burkum، ٢٠٠١).

وفي القرن العشرين، تطورت معايير القبول لتصبح فيها الاختبارات المقننة أساسية للقبول في الجامعات الأمريكية وخاصة أن تطبيق هذه الاختبارات سهل وفي متناول الجميع. وقد بدأت أصوات كثيرة الآن تنتقد هذه الاختبارات وتتساءل عن مدى صدقها في قياس نجاح الطلبة في الدراسة الجامعية وخاصة للطلبة ذوى الدخل المحدود وذوى الأصول الأفريقية والأسبانية وغيرهم (Cabrera & Burkum، ٢٠٠١). ثم عدل اختبار (SAT)، أو كما أعيدت تسميته (SAT-I)، الى اختبار جديد مطور هو (SAT-II) وذلك بإدخال تعديلات فنية وفلسفية عليه بحيث تعكس التغيرات والخبرات التقنية التي يكتسبها الطلاب داخل الفصول في الوقت الحاضر. ففي القسم اللفظي للاختبار حُذِفَ الجزء المتعلق بالمترادفات واستبدل بنصوص تقيس القراءة الناقدة. كما أدخلت تعديلات على جزء الرياضيات بحيث زاد التركيز على مهارة أسلوب حل المشكلات. وأعطي اهتمام بقياس قدرة الطلبة على تطبيق المفاهيم وتفسير المعلومات. وضم الاختبار أسئلة مفتوحة لأول مرة منذ ١٥٠ سنة. وبدأ السماح للطلبة في استخدام الحاسوب للإجابة عن الأسئلة (المقوشى، ٢٠٠١).

ويستخدم الآن المعدل العام في الثانوية العامة معياراً للقبول في الجامعات المختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن لا يعتبر معياراً منفرداً في القبول ولا يعتمد عليه وحده بل

يعتمد على معايير كثيرة أهمها ما يأتي
:(National Association for College Admission Counseling, 2001)

علامات الطلبة في المرحلة الثانوية في المواد التي ستدرس في السنوات التحضيرية في المرحلة الجامعية، واجتياز اختبارات القبول ومنها اختبار التقويم المدرسي SAT (Scholastic Assessment Test) الذي طور الآن إلى نسخة جديدة باسم SAT-II، واختبار الكلية الأمريكي ACT (American College Test)، علامات الطلبة التراكمية في المرحلة الثانوية. ، ورتبة الطالب في المرحلة الثانوية. وقد حدث تغير في الأوزان التي تعطى للمعايير السابقة خلال السنوات الأخيرة ليزيد الاعتماد على درجات الطلبة في المرحلة الثانوية للمواد التي ستدرس في السنوات التحضيرية في الجامعة، وكذلك درجات المرحلة الثانوية، و نتائج اختبارات القبول مع التقليل من أهمية رتبة الطالب في المرحلة الثانوية (Cabrera & Burkum، ٢٠٠١). والسبب في التركيز على اختبارات القبول في الولايات المتحدة الأمريكية هو أن اختبارات الثانوية العامة ليست وطنية وتختلف من مدرسة إلى أخرى ومن ولاية إلى أخرى (Atkinson، ٢٠٠٢). فبرنامج الثانوية العامة في الولايات المتحدة الأمريكية مكون من عدد ثابت من الوحدات لجميع الطلاب حتى يتخرجوا من المرحلة الثانوية. وتنقسم الوحدات إلى قسمين: وحدات أساسية مطلوب من كل طالب وطالبة دراستها، ومن وحدات اختيارية تتسم بالمرونة من حيث اختيار المقرر. إن العديد من الجامعات الأمريكية تحدد عدد الوحدات التي يجب أن يدرسها الطالب في المرحلة الثانوية إضافة إلى الوحدات الأساسية وخاصة في مجال الرياضيات والعلوم حتى يمكن النظر في قبوله فيها. هذا مع الإشارة إلي ضرورة حصوله على النسبة المقبولة في اختبارSAT أو اختبار ACTالتي تحددها الجامعات التي يتطلب القبول فيها الجلوس لأحد الاختبارين (المقوشى، ٢٠٠١).

ويشير المركز الوطني للإحصاءات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٩٧) إلى أن أكثر من ثلاثة أرباع طلبة السنة النهائية من المرحلة الثانوية يجلسون إما لاختبارات القبـــــول (SAT-I) أو (ACT) استعدادا لتقديم طلب قبول في الكليات والجامعات. وتوجد الآن أصوات كثيرة تنادي بتطوير اختبارات القبول لتتلاءم مع العصر ومتطلباته، فرئيس جامعة كاليفورنيا ألغى إجراء القبول المتعلق باستخدام اختبار (SAT-I) لضعف قدرته التنبؤية مقارنة بنتائج اختبارات الثانوية العامة و (SAT-II) (Cabrera, 2001; College Board, 2001)، ونادى

بإجراء اختبارات تنظر إلى الطلبة بشكل شمولي وكلي بدل اختبارات القبول الحالية المحددة والضيقة من وجهة نظره. (Atkinson، ٢٠٠١).

وترتبط سياسات القبول للالتحاق في جامعات الأراضي الفلسطينية ومعاهدها باجتياز امتحان الثانوية العامة بنجاح وبمعدلات لا تقل عن ٦٠-٦٥٪ وارتبطت الخيارات التخصصية المتاحة أمام الطلبة المقبولين فيها بنوع الفرع التعليمي الذي التحق فيه الطلبة خلال مرحلة التعليم الثانوي وبشروط القبول في البرامج الجامعية المختلفة. إن جعل امتحان الثانوية العامة معياراً و حيداً للقبول في الجامعات والكليات له مميزاته وله عيوبه (جريو والزند، ١٩٨٩). فمن مميزاته: سهولة استخدامه في عملية القبول وعدم وجود إمكانية للتلاعب فيه عند قبول الطلبة، إضافة إلى تحقيقه العدالة ومبدأ تكافؤ الفرص بغض النظر عن الجنس أو اللون.. الخ عند الانتساب إلى الجامعة. ومن أهم عيوبه: قبول الطلاب في تخصصات لا يرغبون فيها وإنما قادتهم إليها مجاميع درجاتهم، الأمر الذي يؤدى إلى إخفاقهم فيها أو حصولهم على معدلات متدنية. إضافة إلى احتكار تخصصات معينة كالطب والهندسة لذوي المعدلات العالية وحرمان التخصصات الأخرى منها مما يؤثر على التنمية المجتمعية. ولا يمكن هنا أن نغفل العوامل الاقتصادية وتأثيرها في الاستعانة بمدرسين خصوصيين والذي قد يؤثر على النتيجة في الثانوية العامة وبالتالي يزيد فرص الميسورين في الحصول على ما يرغبون في مقابل حرمان الآخرين. وهذا ما دفع الباحثة إلى دراسة العلاقة بين معدلات الطلبة في الثانوية العامة الفلسطينية وبين معدلاتهم في الجامعة.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي الجامعي. وقد أخذت الدراسات عدة اتجاهات، منها: الاتجاه الذي اهتم بدراسة العلاقة بين معدل الطالب في الثانوية العامة ومعدله التراكمي في الجامعة، واتجاه اهتم بدراسة العلاقة بين معدل الطالب في الثانوية العامة ومعدله التراكمي في الجامعة بوجود معايير أخرى للقبول. وفيما يلي عرض لأهمها:

أ- دراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين المعدل في الثانوية العامة أو مواد الثانوية العامة والمعدل التراكمي في الجامعة:

دراسة بكر، وأبو لبدة (١٩٨٩)، أظهرت النتائج وجود أكثر من عامل يتنبأ بالنجاح في

الدراسة الجامعية في التخصصات العلمية، ومن هذه العوامل: المعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، ونوع الدراسة واختبارات الاستعداد التي تجريها الجامعة في اللغة الإنجليزية. وبينت الدراسة أن اثر هذه العوامل يتلاشى بتقدم الطالب في الدراسة الجامعية، مع العلم أن العامل الوحيد الذي استمر تأثيره لفترة أطول من غيره كان اختبار المستوى في اللغة الإنجليزية.

دراسة المقوشى (٢٠٠١) التي هدفت إلى تحديد مستوى القيمة التنبؤية المقبول عالميا، وتقصي معامل القيمة التنبؤية للمعدل العام ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية لأداء الطلبة في الكليات العلمية في جامعة الملك سعود، وإمكانية الحصول على معادلات انحدار خطية بين متغيرات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من ٥٩٥ طالبا وطالبة انهوا السنة الأولى في الجامعة. وان معامل القيمة التنبؤية للمعدل العام في المرحلة الثانوية لأداء الطلبة الذين انهوا عاما دراسيا في الكليات العلمية في جامعة الملك سعود ٠,٥٩١.
من جانب آخر ذكر النجار (٢٠٠١) أن Spahr في ١٩٩٥، توصل في دراسته حول العلاقة بين المعدل العام في الثانوية العامة، ودرجات المعدل الخاص في الأحياء والكيمياء، ونجاح الطالب الأكاديمي في كلية التمريض، الى أن أفضل مؤشر للتنبؤ بالنجاح في الكلية هو المعدل العام في الثانوية العامة، ثم يلي ذلك درجات الأحياء ثم الكيمياء. وقد أكدت عدد من الدراسات الأجنبية في هذا المجال فعالية نتائج الثانوية العامة في التنبؤ بتحصيل الطلبة الأكاديمي في الجامعات الأمريكية مثل دراسات(Focht, 2002, Ferry, 1997, Maryland State Educational Commission (١٩٩٦, ١٩٩٧)

وقام المخلافي (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية معدل شهادة الثانوية العامة في تحصيل الطلبة الأكاديمي في كلية التربية بجامعة صنعاء. وتكونت عينة الدراسة من ٢٦٠ طالبا وطالبة تخرجوا في العام الدراسي ١٩٩٨/ ١٩٩٩. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين معدل الطالب في الثانوية العامة ومستوى التحصيل الأكاديمي في الجامعة في التخصصات العلمية. كما بينت النتائج اختلاف القيمة باختلاف المستوى الدراسي، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٧٨ لطلبة المستوى الأول، و ٠,٥٣ لطلبة المستوى الثاني، و٠,٣١ لطلبة المستوى الثالث، و٠,٣٠ لطلبة المستوى الرابع. وقد كانت معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في المستويين الأول والثاني.

وأجرى الرشدان (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تحديد قيم معاملات الارتباط بين معدلات

الطلبة في الثانوية العامة وبين معدلاتهم التراكمية في الجامعات الأردنية للتخصصات المختلفة. و بلغت عينة الدراسة ٨٠٣٤ طالبا. وكانت مكونة من طلبة المستوى الرابع للعام الدراسي ١٩٩٨/ ١٩٩٩ في عدد من الجامعات الحكومية والخاصة. وبينت نتائج الدراسة أن معاملات الارتباط الكلية كانت ضعيفة جدا في جامعات موضع الدراسة، فقد بلغت قيمة معاملات الارتباط للتخصصات العلمية كالهندسة والعلوم والتربية كالتالي: ٠,٢٧ ، ٠,٢٥ ، ٠,٢٦ . ولكن عند مراجعة قيم معاملات الارتباط لكل جامعة على حدة، فبينت النتائج أن معامل الارتباط للتخصصات العلمية في الجامعات الحكومية الثلاث: اليرموك، ومؤته، والعلوم والتكنولوجيا كانت متقاربة وكانت القيم تتراوح ما بين ٠,٣٩ و ٠,٥٨ .

وقام جرادات (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى تقييم قدرة معدل الثانوية العامة الأردنية على التنبؤ بالمعدل التراكمي لخريجي جامعة اليرموك، وفيما إذا كان توظيف بيانات إضافية عن جنس الطالب، والتفاعل بين المعدل التراكمي والجنس يزيد من القدرة التنبؤية بالمعدل التراكمي للطالب. وتكونت عينة الدراسة من الطلبة الخريجين من جامعة اليرموك للعام الدراسي ١٩٩٩/ ٢٠٠٠ وبلغ عددها ٢٠٠٠ طالب وطالبة. وبينت النتائج أن قيمة معامل الارتباط للتخصصات العلمية كانت ضعيفة جدا رغم أنها كانت دالة إحصائيا وقد بلغت ٠,١٤ .

كما قام عبد الله، والزير (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى معرفة بعض العوامل المرتبطة بتحصيل طلبة جامعة القدس. واشتملت متغيرات الدراسة على: فئة علامة الطالب في الثانوية، ونوع الدراسة، وجنس الطالب، والسنة الدراسية، وفصل الالتحاق بالجامعة، ومنطقة السكن، ولغة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من الطلبة المسجلين في جامعة القدس للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ في الفصل الثاني، وبلغ عددهم ٥٠٥٥ طالبا. وبينت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطا دالا بين تحصيل الطلبة في الثانوية العامة وتحصيلهم الأكاديمي في الجامعة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٤٣ وهى دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ . وأظهرت النتائج وجود متغيرات أخرى لها تأثير على التحصيل الأكاديمي في الجامعة، أهمها: جنس الطالب، والسنة الدراسية، والتخصص العلمي.

ودرس أبو زينة (٢٠٠٤) العلاقة الارتباطيه بين مخرجات التعليم الثانوي والتعليم الجامعي وبينت الدراسة وجود تفاوت ملحوظ في معاملات الارتباط بين معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي في الجامعة تبعا لعدد من العوامل منها: نوع الدراسة في الثانوية، تخصص الطالب في الجامعة، والمستوى الدراسي في الجامعة. كما بينت أنه كلما كان التفاوت كبيرا بين مناهج

التدريس في المرحلة الثانوية، ومناهج التدريس في الجامعة انخفض معامل الارتباط. وأوصت الدراسة باعتماد نتائج الطالب في الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الثانوية (العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر) إضافة إلى نتائج امتحان الثانوية العامة، و تطوير اختبارات استعداد للدراسة الجامعية شبيهه بالاختبارات التي تجرى في الولايات المتحدة الامريكية. و تطوير اختبارات خاصة ببعض التخصصات التي تتطلب مهارات أو قدرات معينة تراها الجامعة ضرورية.

ب- دراسات اهتمت بدراسة العلاقة بين المعدل في الثانوية العامة وبعض معايير القبول والمعدل التراكمي في الجامعة.

دراسة مانىغ (Manning، ١٩٩٢) التي درس فيها إمكانية التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي في السنة الأولى من الجامعة من خلال معدله في الثانوية العامة أو في درجة اختبار الاستعداد، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوى المعدلات المرتفعة في الثانوية العامة يحصلون على معدلات عالية في السنة الأولى من الجامعة أكثر من أولئك الذين حصلوا على درجات عالية في اختبار الاستعداد. وقام الثبيتى (١٩٩٦) بإجراء دراسة حول الصدق التنبؤى لمعايير القبول في كلية المعلمين في الطائف، وأجريت على ١٢٥ طالبا من الطلبة الملتحقين في الكلية عام ١٩٨٩، و توصلت النتائج إلى أن معدل الثانوية العامة يعد من أهم المؤشرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بالأداء المستقبلي للطالب في الجامعة. وأن هناك انخفاضا في نسبة التباين المفسرة في درجات الطلبة في الجامعة خلال سنوات الدراسة.

أما دراسة النجار(٢٠٠١) التي تمت في جامعة الملك فيصل بالإحساء فقد بينت العكس. فقد كانت عينة الدراسة مكونة من ١٤٣٠ طالبا وطالبة في كليات العلوم الزراعية والطب البيطري والثروة الحيوانية والعلوم الإدارية والتخطيط والذين انهوا فصلين دراسيين في الجامعة. وبينت النتائج المتعلقة بالتخصصات العلمية وجود علاقة سالبة منخفضة بين معدل الطلبة في الثانوية العامة ومعدلهم التراكمي في الجامعة. وأظهرت النتائج أن القيمة التنبؤية لاختبارات الاستعداد أفضل من معدل الثانوية.

يتضح من العرض للدراسات السابقة أن العلاقة بين المعدل العام في نهاية المرحلة الثانوية والنجاح الأكاديمي في الجامعات ما زالت تناقش وتدرس في كثير من الأبحاث والدراسات والمؤتمرات الأكاديمية، وهذا يبين أهمية هذا الموضوع وحيويته لأن نتائج هذه الأبحاث تختلف

في بعض الأحيان. فقد بينت بعض الدراسات علاقة ايجابية بين المعدل العام في الثانوية العامة والمعدل التراكمي في الجامعة وبالذات في التخصصات العلمية (المقوشي، ٢٠٠١؛ المخلافي، ٢٠٠١؛ عبد الله والزير، ٢٠٠٤؛ بكر وابو لبدة، ١٩٨٩؛ الرشدان، ٢٠٠٢) وأظهر البعض الآخر علاقات بسيطة جدا (النجار، ٢٠٠١؛ جرادات، ٢٠٠٣). وقد وضح عدد من الدراسات أهمية الأخذ بعين الاعتبار معايير قبول أخرى عند دراسة العلاقة الارتباطية، وبينت أن معدل الثانوية العامة يعد من أهم المؤشرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بالأداء المستقبلي للطالب في الجامعة (الثبيتى، ١٩٩٦، Manning) ، ١٩٩٢.

هناك الآن اهتمام جاد في فلسطين بتطوير معايير القبول المستخدمة حاليا في الجامعات والكليات من خلال استخدام اختبارات ذات مواصفات سيكومترية جيدة، إلى جانب الاعتماد على نتائج المرحلة الثانوية وبعض المعايير الأخرى. فالدراسات الفلسطينية التي تمت في هذا المجال محدودة جدا، وقد أوصت بضرورة إجراء دراسات تفصيلية في هذا الموضوع لبيان العلاقة الارتباطية بين المعدل العام في الثانوية العامة الفلسطينية والمعدل التراكمي في الجامعة مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل المختلفة التي قد تؤثر فيه (بكر وأبو لبدة، ١٩٨٦؛ عبد الله والزير ٢٠٠٤).

مشكلة الدراسة

تعد قضية القبول في الجامعات الفلسطينية واحدة من القضايا الحيوية الضاغطة التي يواجهها المجتمع كل عام، وذلك لأنها تمس مستقبل طلبة المدارس الثانوية في ظل ظروف سياسية صعبة. وتعتمد الجامعات الفلسطينية على المعدل العام الذي يحصل عليه الطلبة في السنة النهائية من المرحلة الثانوية وتعدّه معياراً أساسياً للقبول فيها كغيرها من الجامعات والكليات في العالم العربي. وترتبط سياسات القبول للالتحاق في جامعات الأراضي الفلسطينية باجتياز امتحان الثانوية العامة بنجاح وبمعدلات لا تقل عن (٦٠٪ في غزة -٦٥٪ في الضفة الغربية) في الجامعات والكليات المختلفة، وقد تصل إلى أعلى من ٩٠ ٪ لبعض التخصصات كتخصص الهندسة مثلا. وفي ضوء الزيادة المطردة في أعداد الراغبين في الالتحاق بالتعليم الجامعي في ضوء كثافة سكانية عالية في فئة الشباب، والزيادة المتواصلة في تكلفة التعليم العالي، وفي ضوء الإمكانات المحدودة لدى الفلسطينيين الآن، وتزايد المنافسة بين الطلاب على المقاعد المتوفرة، أصبحت الحاجة ملحة إلى ضرورة النظر في فعالية

معدل الثانوية العامة الفلسطينية وجعله معياراً وحيداً لاختيار الطلبة وقبولهم في البرامج الأكاديمية المختلفة.

ورغبة في دراسة العلاقة بين معدلات الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الفلسطينية بتحصيلهم الأكاديمي في الكليات العلمية بالجامعة الإسلامية بغزة، جاءت الدراسة بهدف الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما قيمة معامل الارتباط بين المعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية وبين تحصيل الطلبة الأكاديمي بالكليات العلمية في الجامعة الإسلامية بغزة؟

٢- هل تختلف قيمة معامل الارتباط بين المعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية وبين تحصيل الطلبة الأكاديمي بالكليات العلمية في الجامعة الإسلامية باختلاف كل من المتغيرات الآتية: الجنس (ذكر، أنثى)، والكلية (هندسة، علوم، تربية - التخصصات العلمية)، ومصدر شهادة الثانوية العامة (فلسطين، خارج فلسطين)؟

٣- ما مدى تلاشي القيمة التنبؤية للمعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الفلسطينية لتحصيل الطلبة الأكاديمي في الكليات العلمية في الجامعة الإسلامية بغزة بمرور الزمن؟

أهمية الدراسة:

لقد بدأت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ عام ٢٠٠٠ بتطبيق المناهج الفلسطينية الأولى في تاريخ الفلسطينيين. وسينتهي تطبيق المناهج الجديدة في العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ لجميع الصفوف من الأول وحتى الثاني عشر. وهذا يعنى ضرورة وجود دراسات أساسية تقويمية لمقارنة التغيرات التي تحدث في تحصيل الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية بعد تطبيق المناهج الجديدة والتي قد تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي في الجامعة. لذلك من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في المساعدة على تزويد متخذي القرار في الجامعات الفلسطينية ومؤسسات التعليم العالي في فلسطين بمعلومات موثقة تساهم في تحسين عملية اختيار الطلبة وقبولهم في البرامج الأكاديمية المختلفة، وفي الوقت نفسه تساهم في تشجيع البحث العلمي في هذا المجال لتوفر الدراسات البحثية الموجهه لتصبح مرجعيات مناسبة للتخطيط الاستراتيجي في مجال تطوير جودة التعليم العام والعالي.

مصطلحات الدراسة:

المعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الفلسطينية: ويقصد به في هذه الدراسة النسبة المئوية لتحصيل الطلبة في المواد التي قدم فيها امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة وتضم ما يلي : اللغة العربية ، واللغة الانجليزية ، والأحياء والكيمياء والفيزياء ، والرياضيات .

التحصيل الأكاديمي في الجامعة: ويقصد به في هذه الدراسة معدل الطلبة التراكمي خلال سنوات الدراسة في الجامعة .

الجامعة الإسلامية: مؤسسة أكاديمية عامة مستقلة للتعليم العالي تعمل بإشراف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ومن أهدافها توفير فرص التعليم العالي لأبناء قطاع غزة خاصة والشعب الفلسطيني عامة ومواكبة التقدم العلمي في مختلف مناحي الحياة وتقوية العلاقات العلمية والثقافية مع المجتمعات وتعميق حب الدين والوطن وتعزيز الانتماء له ، وترسيخ مفهوم الحرية وقيمة العمل (دليل الجامعة الإسلامية ، ٢٠٠٢) .

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالبيانات التي جمعت للطلبة المنتظمين في الجامعة الإسلامية بغزة في الكليات العلمية الآتية : كليات الهندسة والعلوم وكلية التربية (التخصصات العلمية) للسنوات الدراسية الأكاديمية الآتية : ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ , ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ , ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ .

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم المنهج التحليلي بهدف تحليل مشكلة الدراسة للوصول إلى نتائج تتحقق من خلالها أهداف الدراسة (عودة والخليلي ، ١٩٨٨) .

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة المنتظمين في الجامعة الإسلامية في الكليات العلمية (الهندسة ، والعلوم ، والتربية – التخصصات العلمية) جميعاً والبالغ عددهم ٣٣٦٠ طالب وطالبة موزعين على الكليات محور الدراسة . وعينة الدراسة الأولى تمثل الطلبة المنتظمين

والذين قبلوا في الأعوام الدراسية الآتية: ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ , ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ , ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ في كليات الهندسة والعلوم والتربية (التخصصات العلمية) وأنهوا دراسة المستوى الأول. وعينة الدراسة الثانية تمثل الطلبة المنتظمين الذين قبلوا عام ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ جميعاً، وانتقلوا إلى المستوى الثاني والثالث في الدراسة الجامعية. والهدف من وجود عينتين في هذه الدراسة هو دراسة الموضوع بشكل تكاملي. والجداول (٢) و (٣) يوضحا بعض الاحصاءات الوصفية عن العينات.

الجدول (٢):

إحصاءات وصفية عن عينة الدراسة الأولى

	المعيار الاحصائي	العام الدراسي 2001 /2002	العام الدراسي 2002 /2003	العام الدراسي 2003 /2004
المعدل العام في الثانوية العامة	العدد	1036	1075	1249
	المتوسط الحسابي	88.86	88.76	89.090
	الانحراف المعياري	7.17	7.34	6.830
المعدل التراكمي في الجامعة بعد نهاية فصلين دراسيين في الجامعة	العدد	1036	1075	1249
	المتوسط الحسابي	75.75	76.08	75.76
	الانحراف المعياري	9.29	9.55	10.35

نلاحظ من الجدول السابق أن معدلات درجات الطلبة في الثانوية العامة متقارب بدرجة ما للسنوات الأكاديمية ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ , ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ , و٢٠٠٣/ ٢٠٠٤. وكذلك بالنسبة للمعدل التراكمي في الجامعة بعد إنهاء فصلين دراسيين. وهذا يدل على ثبات نسبى في نتائج الثانوية العامة لطلبة القسم العلمي وكذلك لنتائج الطلبة الملتحقين في الكليات العلمية في الجامعة. ونلاحظ أيضا انه يوجد انخفاض واضح في المعدل التراكمي عن المعدل في الثانوية العامة بشكل عام. و بالنسبة لعينة الدراسة الثانية التي توبع فيها الطلبة أثناء الدراسة الجامعية، فقد بينت نتائج الإحصاءات الوصفية تقارب معدلاتهم التراكمية في الجامعة خلال سنوات الدراسة والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

إحصاءات وصفية عن عينة الدراسة الثانية

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعدل العام في امتحان شهادة الثانوية العامة للطلبة الذين التحقوا بالجامعة الإسلامية في 2002/2001	88.86	7.17
المعدل التراكمي للطلبة في الجامعة بعد نهاية فصلين دراسيين في الكليات العلمية في الجامعة الإسلامية	75.7537	9.29
المعدل التراكمي للطلبة في الجامعة بعد نهاية 4 فصول دراسية في الكليات العلمية في الجامعة الإسلامية	77.15	7.13
المعدل التراكمي للطلبة في الجامعة بعد نهاية 6 فصول دراسية في الكليات العلمية في الجامعة الإسلامية	76.80	6.74

جمع المعلومات والمعالجة الإحصائية

قامت الباحثة بالحصول على المعلومات التي تحتاجها الدراسة من عمادة القبول والتسجيل في الجامعة الإسلامية في صيف عام ٢٠٠٤ . وتشمل البيانات والمعلومات المتغيرات الآتية : رقم الطالب الجامعي، وحالة الطالب الأكاديمية (منتظم، غير منتظم)، ومصدر شهادة الثانوية، والكلية، وعدد ساعات النجاح، والمعدل العام لامتحان شهادة الدراسة للثانوية العامة، والمعدل التراكمي للمقررات التي أكمل الطالب أو الطالبة فيها الدراسة مع نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ .

وقد نظمت البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة بالشكل الآتي: العينة الأولى: حددت فئة الطلبة الذين أنهوا السنة الأولى بأنهم الذين انهوا فصلين دراسيين في الجامعة الإسلامية في كليات الهندسة والعلوم والتربية (التخصصات العلمية). وقد جهزت ورتبت البيانات للسنوات الدراسية الأكاديمية الآتية: ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ , ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ , ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ . أما بالنسبة للعينة الثانية فقد حُدِّدَت فئة الطلبة الذين التحقوا بالجامعة عام ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ ثم انتقلوا إلى السنة الثانية والثالثة. وقد حُدِّدَت فئة الطلبة الذين أنهوا السنة الأولى بأنهم الذين انهوا فصلين دراسيين، وطلبة المستوى الثاني بأنهم الذين انهوا أربعة فصول دراسية في الجامعة، وطلبة المستوى الثالث بأنهم الذين انهوا ستة فصول دراسية.

وقد استخدم البرنامج الإحصائي Statistical Package for Social Sciences

(SPSS-11.0) لتحليل بيانات الدراسة. واستخدمت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار Fisher (Z) لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين معاملات الارتباط، بغرض عرض نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول الذي نصه: ما قيمة معامل الارتباط بين المعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية وبين تحصيل الطلبة الأكاديمي بالكليات العلمية في الجامعة الإسلامية بغزة؟

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن معامل الارتباط بين المعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة وتحصيل الطلبة الأكاديمي في الكليات العلمية في العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ مقداره ٠,٤٩٦ حسب معامل ارتباط بيرسون، وللعام الدراسي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ مقداره ٠,٥٣٢، وللعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ مقداره ٠,٥٥٦. والنتائج دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وتدل على تحسن طفيف في قيمة معامل الارتباط خلال السنوات الثلاث الماضية والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤):
معامل الارتباط بين المعدل العام في الثانوية العامة والمعدل التراكمي

	العدد	المعدل التراكمي في الجامعة للعام الدراسي 2002/2001	المعدل التراكمي في الجامعة للعام الدراسي 2003/2002	المعدل التراكمي في الجامعة للعام الدراسي 2004/2003
المعدل العام في الثانوية العامة للعام الدراسي 2002/2001	1036	**0.496		
المعدل العام في الثانوية العامة للعام الدراسي 2003/2002	1075		**0.532	
المعدل العام في الثانوية العامة للعام الدراسي 2004/2003	1249			0.**556

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١

والتحسن يمكن تفسيره بارتفاع نسب القبول في الكليات العلمية خلال السنوات الثلاث الماضية، مما يؤكد أن ارتفاع درجات الطلبة في الثانوية العامة مرتبط بارتفاع معدل الطلبة التراكمي في الجامعة. وهذه النتائج لا تختلف عن نتائج الدراسات السابقة في هذا الموضوع كدراسة المقوشي (٢٠٠١)، والمخلافي (٢٠٠١) حيث كانت قيمة معامل القيمة التنبؤية للتخصصات العلمية لطلبة المستوى الأول مرتفعة.

وإذا قمنا بتربيع معاملات الارتباط تكون نسبة التباين المفسر في المعدل التراكمي للطلبة في الجامعة قد ارتفعت من ٢٥٪ عام ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ إلى ٣٠٪ عام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤. وهذا يعني أن المعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الفلسطينية يفسر ما قيمته ٣٠٪ من التباين في درجات الطلبة في الجامعة. وهذه النسبة مقبولة إذا عرفنا أن الدراسات السابقة في هذا المجال بينت أن مستوى القيمة التنبؤية يقع ما بين ٠,١٤ و ٠,٦١، وأن معامل الارتباط الذي قيمته ٠,٥٠ (٢٥٪ نسبة تباين مفسر) يعدّ مقبولا لقياس مستوى الصدق التنبؤي بين كل من المعدل العام في المرحلة الثانوية أو اختبار SAT والمعدل التراكمي للطلبة في الجامعة (المقوشي، ٢٠٠١). ومن هنا يمكننا القول بأن المعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الفلسطينية يعد مؤشرا جيدا لتحصيل الطلاب أثناء الدراسة الجامعية، ويمكن اعتباره مؤشراً لنجاح الطلبة في السنة الأولى من الدراسة الجامعية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني الذي نصه: هل تختلف قيمة معامل الارتباط بين المعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية وبين تحصيل الطلبة الأكاديمي بالكليات العلمية في الجامعة الإسلامية باختلاف المتغيرات الآتية: الجنس (ذكر، أنثى)، والكلية (هندسة، علوم، تربية - تخصصات علمية)، ومصدر شهادة الثانوية العامة (من فلسطين، خارج فلسطين)؟

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن معامل الارتباط بين المعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة والتحصيل الأكاديمي في السنوات الثلاث الماضية في كلية الهندسة للطلبة الذكور الذين حصلوا على الثانوية العامة في فلسطين قد تحسن، فقد كانت نسبة التباين ١٥٪ في العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ وأصبحت ٢٧٪ عام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، وكذلك بالنسبة للإناث فقد أصبحت ٣٦٪ في العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ بعد أن كانت ٣٠٪ في العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢. وتفسير هذه النتيجة مرتبط بتميز طلاب الهندسة بشكل عام

أكاديميا ، فمعدلات قبولهم ٩٠٪ فأعلى .

وكذلك التحسن واضح في قيمة معامل الارتباط بين المعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة والتحصيل الأكاديمي في السنوات الثلاث الماضية للطلبة الذكور في كلية العلوم للذين حصلوا على الثانوية العامة الفلسطينية . فقد كانت نسبة التباين المفسر للذكور ٨٪ في العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ لتصبح ٢٣٪ في العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ ، وكذلك للإناث فقد كانت ٢١٪ في العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ لتصبح ٥٦٪ في العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ . وتفسير النتيجة مرتبط بافتتاح تخصصات جديدة في كلية العلوم كتخصص تكنولوجيا البصريات ، وتكنولوجيا المعلومات ، وكيمياء حيوية ، إضافة إلى سمعة الجامعة التي تجذب عددا لا بأس به من الطلبة المتفوقين الذين تقع معدلاتهم في الثانوية العامة ما بين ٨٤٪ و ٨٧٪ .

أما بالنسبة لطلبة كلية التربية (التخصصات العلمية) الذين حصلوا على الثانوية العامة الفلسطينية فقد لوحظ انخفاض في نسبة التباين المفسر في المعدل التراكمي للطلبة . فقد كانت نسبة التباين المفسر للذكور ٢٨٪ في العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ لتصبح ٨٪ في العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ ، وكذلك للإناث فقد كانت ٥٢٪ في العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ لتصبح ٤٣٪ في العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ . والسبب مرتبط بدمج طلبة كلية التربية – التخصصات العلمية مع طلبة العلوم والهندسة في المستوى الأول مع اختلاف معدلات قبولهم فالتربية يقبلون بمعدلات تبدأ من ٦٥٪ ، و العلوم تبدأ من ٧٤٪ ، و الهندسة تبدأ من ٩٠٪ .

وفي المقابل فإن الطلبة الذين التحقوا بالجامعة الإسلامية وشهادة الثانوية العامة مصدرها خارج فلسطين ، فإن قيم معاملات الارتباط حصل فيها تحسن في تحصيل الطلبة الذكور والإناث في كلية الهندسة من العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ إلى العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ ، والتفسير له علاقة بسمعة كلية الهندسة وارتفاع معدلات الطلبة المقبولين وتميز أداء الطلبة الأكاديمي . والنتائج اختلفت بالنسبة لكليتي العلوم والتربية (التخصصات العلمية) وخاصة للطلبة الذكور فقد انخفض معامل الارتباط في العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ عما كان عليه في العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ . والجدول (٥) يبين ذلك .

الجدول (٥)
معاملات الارتباط بين المعدل العام في الثانوية العامة والمعدل التراكمي حسب كل متغير من متغيرات الدراسة

الكلية	مصدر الشهادة	2002/2001		2003/2002		2004/2003	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
هندسة	فلسطين	**0.386 (316)	**0.552 (151)	**0.218 (319)	**0.580 (161)	**0.523 (320)	**0.603 (166)
	خارج فلسطين	0.188- (38)	0.306 (25)	**0.508 (55)	**0.651 (26)	**0.493 (76)	**0.533 (38)
علوم	فلسطين	**0.279 (122)	**0.455 (106)	**0.294 (153)	**0.679 (129)	**0.475 (184)	**0.747 (195)
	خارج فلسطين	**0.453 (25)	**0.494 (22)	0.191 (16)	**0194 (16)	0.155 (30)	**0.652 (29)
تربية	فلسطين	**0.485 (51)	**0.719 (160)	**0.369 (5)	**0.657 (122)	0.280 (42)	**0654 (137)
	خارج فلسطين	**0.727 (3)	**0.391 (17)	0.322 (7)	**0.484 (20)	0.196 (8)	**0.634 (24)

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق المشاهدة بين معاملات الارتباط تمثل ظاهرة، وليست حالة مؤقتة راجعة لعامل الصدفة، أجري اختبار Fisher – Z لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين معاملات الارتباط حسب متغيرات الدراسة فقط للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، وذلك بعد تحويل معاملات الارتباط إلى معاملات ارتباط Fisher – Z. ويتضح من نتيجة الاختبار الإحصائي أن القيمة الزائية (Zr2 – Zr1) المحسوبة لم تتجاوز القيمة الحرجة للدلالة الإحصائية لطلبة كلية الهندسة، أي أنها اقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١). وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الارتباط الخاصة بالذكور والإناث للطلبة الذين درسوا الثانوية العامة في فلسطين أو خارج فلسطين في كلية الهندسة. والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦):
نتيجة الاختبار الإحصائي Z للفروق بين معاملات ارتباط المعدل في امتحان شهادة الثانوية والمعدل التراكمي في الجامعة للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ وفقا لمتغيرات الدراسة

الكلية	مصدر الشهادة	إناث		ذكور		الاختبار الإحصائي		
		معامل الارتباط العام	معامل الارتباط المحول	معامل الارتباط العام	معامل الارتباط المحول	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	النتيجة المتعلقة بالفرق بين معاملات الارتباط
هندسة	فلسطين	0.603	0.649	0523	0.580	0.7	1.96	غير دالة
	خارج فلسطين	0.533	0.594	0.493	0.540	0.3	1.96	غير دالة
علوم	فلسطين	0.747	0.968	0.475	0.517	4.5	1.96	دالة
	خارج فلسطين	0.652	0.780	0.155	0.156	2.3	1.96	دالة
تربية	فلسطين	0.654	0.780	0.280	0.288	2.7	1.96	دالة
	خارج فلسطين	0.634	0.746	0.196	0.201	2.2	1.96	دالة

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١

أما بالنسبة لطلبة كلية العلوم فقد أظهرت نتائج التحليل الاستدلالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الارتباط الخاصة بالذكور والإناث للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ للطلبة الذين درسوا الثانوية العامة في فلسطين وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠٥ . فقد كانت قيمة Z المحسوبة (٤,٥) وهي أعلى من قيمة Z الحرجة (١,٩٦). وكذلك بالنسبة للطلبة الذين درسوا الثانوية العامة خارج فلسطين، فقد بينت نتائج التحليل الاستدلالي أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الارتباط عند مستوى دلالة ٠,٠٥، فقد كانت قيمة Z المحسوبة (٢,٣) وهي أعلى من قيمة Z الحرجة (١,٩٦). وهذا التباين في معاملات القيم التنبؤية لصالح الإناث سببه طموحات الطلبة الذكور في الالتحاق بكلية الهندسة، وعدم

رغبتهم في التخصص الذي قبلوا فيه تبعا لمعدلاتهم في الثانوية العامة

أما طلبة كلية التربية فقد أظهرت نتائج التحليل الاستدلالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الارتباط الخاصة بالذكور والإناث للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ للطلبة الذين درسوا الثانوية العامة في فلسطين وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠٥ . فقد كانت قيمة Z المحسوبة (٢,٧) وهي أعلى من قيمة Z الحرجة (١,٩٦). أما بالنسبة للطلبة الذين درسوا الثانوية العامة خارج فلسطين فقد بينت نتائج التحليل الاستدلالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الارتباط عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، فقد كانت قيمة Z المحسوبة (٢,٢) وهى أعلى من قيمة Z الحرجة (١د٩٦). وهذا التباين في معاملات القيم التنبؤية لصالح الإناث يمكن تفسيره بطموحات الطلبة الذكور في الدخول إلى كليات أخرى، وعدم رغبتهم في التخصص الذي قبلوا فيه وفقا لمعدلاتهم في الثانوية العامة.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث الذي نصه: ما مدى تلاشي القيمة التنبؤية للمعدل العام في امتحان شهادة الثانوية العامة الفلسطينية لأداء الطلبة الأكاديمي في الكليات العلمية في الجامعة الإسلامية بغزة بمرور الزمن؟

فقد حسبت معاملات الارتباط بين معدل الطلبة العام في الثانوية العامة والذين التحقوا بالجامعة في العام الدراسي ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ ، وبين معدلهم التراكمي في الجامعة بعد إنهاء فصلين دراسيين، ثم بعد إنهاء أربعة فصول دراسية، ثم بعد إنهاء ستة فصول دراسية. والجدول الآتي يعرض النتائج.

الجدول (٧)

معامل الارتباط بين المعدل العام في الثانوية العامة والمعدل التراكمي في الجامعة

الفترة الزمنية	قيم معاملات الارتباط ودلالتها
بعد إنهاء فصلين دراسيين	**0.496
بعد إنهاء 4 فصول دراسية	**0.461
بعد إنهاء 6 فصول دراسية	**0.452

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين معدل الطلبة في الثانوية العامة، ومعدل درجاتهم في الجامعة تراوحت بين ٠,٤٥٢ و٠,٤٩٦ وجميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا. ومن الملاحظ من النتائج السابقة انخفاض في نسبة التباين المفسرة في درجات الطلبة في الجامعة خلال سنوات الدراسة (من السنة الأولى وحتى الثالثة). فهي ٢٥٪ بعد انتهاء فصلين في الجامعة، و٢١٪ بعد الانتهاء من ٤ فصول دراسية في الجامعة، و ٢٠٪ بعد الانتهاء من ٦ فصول دراسية في الجامعة. وهذه النتيجة طبيعية فالانخفاض في نسبة التباين المفسرة في المعدل التراكمي الجامعي يحدث بسبب وجود عوامل ومتغيرات كثيرة في البيئة الأكاديمية في الجامعة مما يقلص الأثر الحاصل من المعدل العام في الثانوية العامة في التحصيل الدراسي الجامعي عبر سنوات الدراسة الجامعية.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه المخلافي (٢٠٠١) حيث بينت نتائج دراسته اختلاف قيمة معامل الارتباط باختلاف المستوى الدراسي، وكذلك تتفق مع دراسة الثبيتى (١٩٩٦) إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين المعدل العام في الثانوية العامة والمعدل التراكمي عند التخرج ٠,٢٩ (نسبة التباين المفسر= ٨٪) بعد أن كانت في السنة الأولى ٠,٤٢ (نسبة التباين المفسر = ١٨٪). وتتفق نتائج الدراسة أيضا مع ما توصل إليه النجار (٢٠٠١) في دراسته الخاصة بطلبة كلية التربية في جامعة صنعاء في اليمن، حيث كانت قيمة معامل الارتباط للتخصصات العلمية في السنة الأولى ٠,٧٩ (نسبة التباين المفسر= ٦٢٪) ثم انخفضت إلى ٠,٣٠ (نسبة التباين المفسر= ٩٪) في السنة الرابعة.

الخلاصة والتوصيات

كشفت النتائج الإحصائية لهذه الدراسة مجموعة من النتائج يمكن تلخيصها فيما يأتي:

* يمكننا القول إن المعدل العام في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الفلسطينية له ارتباط بتحصيل الطلاب الأكاديمي في المرحلة الجامعية، ويمكن اعتباره مؤشر نجاح للطلبة في المستوى الأول أثناء الدراسة الجامعية في كل من التخصصات الآتية: الهندسة والعلوم والتربية (تخصصات علمية).
* يؤثر المعدل العام للثانوية العامة الفلسطينية في الأداء الأكاديمي للطلبة في الكليات العلمية، إذ بينت النتائج أن هناك علاقة طردية قيمتها متوسطة ودالة إحصائيا بين معدل الطلبة في امتحان الثانوية العامة وبين معدلهم التراكمي في الجامعة بعد إنهاء فصلين دراسيين. وبينت

النتائج تحسنا طفيفا في معامل القيمة التنبؤية خلال السنوات الثلاث الأخيرة .

* العلاقة بين معدل الطلبة في امتحان الثانوية العامة وبين معدلهم التراكمي في الجامعة بعد إنهاء فصلين دراسيين اختلفت باختلاف المتغيرات التالية : الكلية والجنس ومصدر شهادة الثانوية العامة . فقد بينت النتائج أن معاملات الارتباط اختلفت لصالح الإناث في كليات العلوم والتربية (تخصصات علمية) سواء أكان مصدر الشهادة فلسطينيا ، أم كان غير ذلك ولكن لم تختلف معاملات الارتباط بين الذكور والإناث في كلية الهندسة ولم يؤثر مصدر الشهادة على قيم معاملات الارتباط .
* معدل الطالب العام في الثانوية العامة له قيمة تنبؤية متوسطة في السنة الدراسية الاولى . وتتدنى هذه القيمة بتقدم الطالب في الدراسة . وهذا معناه أن هناك حاجة لمعايير قبول أخرى بجانب امتحان الثانوية العامة للمساعدة في عملية التنبؤ في السنوات الدراسية وفى التخصصات المختلفة .

التوصيات

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة ، وفي إطار حدودها ، يمكن للباحثة أن تقترح بعض التوصيات للاسترشاد بها في تحسين معايير القبول في الجامعات الفلسطينية :

* الأخذ بعين الاعتبار حساب علامات بعض مواد الثانوية العامة كالرياضيات والعلوم (الأحياء ، والكيمياء ، والفيزياء) وغيرها بأوزان معينة ، إضافة إلى المعدل العام في الثانوية عند اتخاذ قرار قبول الطلبة في تخصصات علمية معينة . ثم مراجعة هذه السياسة في ضوء تحليل نتائج الطلبة في سنوات دراستهم الجامعية .
* أن تأخذ الجامعات ، في الحسبان ، عند قبول الطلبة ، معدلاتهم في المرحلة الثانوية (الصفوف الثلاثة الأخيرة) .
* اعتماد اختبارات استعداد مقننة وتطويرها ثم تعطى للطلبة عند تقديم طلباتهم إلى الجامعة للاسترشاد بنتائجها في عملية قبولهم تبعا لاستجابتهم عليها . يمكن البدء بهذا العمل المهني المتخصص بالتعاون مع الهيئات العالمية والعربية والمختصة .
* الأخذ بعين الاعتبار موضوع تغيير المناهج الفلسطينية ودراسة انعكاسها على اختبار الثانوية العامة ابتداء من العام ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ للمحافظة على ايجابيات النتائج التي توصّل إليها حسب المناهج القديمة .

* تطوير النظام الهرمي في بعض التخصصات والذي يربط القبول في بعض الكليات بمعدل الثانوية العامة وذلك باستخدام غير معيار للقبول .
* الاهتمام بعملية الإرشاد الأكاديمي في المرحلة الثانوية لمساعدة الطلبة في اختيار التخصصات التي تلائم قدراتهم وتتناغم مع ميولهم ورغباتهم .
* إجراء دراسات أخرى في هذا المجال تتناول كليات أخرى وعوامل لم يتم دراستها للإحاطة بالعوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة الأكاديمي للتقليل من نسبة الهدر والنفقات التي لا داعي لها .
* إجراء دراسة أخرى مماثلة تركز على التخصصات الأدبية في الجامعة لتتضح الصورة الكلية في هذا المجال .

المراجع العربية:

١ . أبو زينة، فريد (٢٠٠٤). العلاقة الارتباطية بين مخرجات التعليم الثانوي والتعليم الجامعي. الجلسة العلمية المصاحبة للدورة السابعة والثلاثين لمجلس اتحاد الجامعات العربية. جامعة بيروت العربية: بيروت، لبنان.

٢ . أبو لغد، إبراهيم (١٩٩٦). المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام: الخطة الشاملة. مركز تطوير المناهج الفلسطينية: رام الله، فلسطين.

٣ . الثبيتي، على (١٩٩٦). الصدق التنبؤي لمعايير القبول في كلية المعلمين بالطائف. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، (٥٧)، ٥٧-٨٣.

٤ . الرشدان، محمود (٢٠٠٢). الترابط بين المعدلات التراكمية في الجامعات الأردنية والمعدلات في الثانوية العامة. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٤٠)، ١٦٢-٢٠٤.

٥ . المقوشي، عبد الله (٢٠٠١). القيمة التنبؤية للمعدل العام ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية لأداء الطالب أو الطالبة في الكليات العلمية بجامعة الملك سعود. مجلة رسالة الخليج العربي. (٧٨)، ٥١-٧٢.

٦ . بكر، احمد، وأبو لبدة، عثمان (١٩٨٩). المؤشرات الموضوعية والعلمية التي تحدد مدى نجاح الطالب في الدراسة الجامعية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٢٤)، ١١٣-١٢٨.

٧ . جرادات، ضرار (٢٠٠٣). تقييم القدرة التنبؤية لمعدل امتحان شهادة الثانوية العامة بالمعدل التراكمي عند التخرج من الجامعة. أبحاث اليرموك، ٣٨٣-٤٠٠.

٨ . جريو، داخل والزند، وليد (١٩٨٩). قبول الطلبة في التعليم الجامعي وسبل تطويره. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي. (٩)، ٤١-٥٣.

٩ . دليل الجامعة الإسلامية (٢٠٠٢). الجامعة الإسلامية: غزة: فلسطين.

١٠ . عودة، أحمد والخليلي، خليل يوسف (١٩٨٨). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. دار الفكر: عمان، الأردن.

١١ . عبد الله، تيسير و الزير، عبد الحميد (٢٠٠٤). معدلات قبول الطلاب في جامعة القدس وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلبة البكالوريوس. المؤتمر الخامس والعشرون للمنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية. جامعة البحرين: البحرين.

١٢ . وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩). التعليم الفلسطيني: الواقع والإنجازات (١٩٩٤-١٩٩٨). مركز تطوير المناهج الفلسطينية: رام الله، فلسطين.

١٣ . وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١). تقرير التعليم للجميع : تقييم العام ٢٠٠٠ . وزارة التربية والتعليم : رام الله، فلسطين .

١٤ . وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). الإدارة العامة للامتحانات . وزارة التربية والتعليم : غزة، فلسطين .

المراجع الأجنبية:

1. Atkinson, R. H. (2001). Standardized tests and access to American universities: UC and SAT. Speech available in the following web address: http: //www. ucop.edu/ucophome/commserv /sat/speech.html. Retrieved Oct. 2001.
2. Cabrera, A. & Burkum, K. (2001). College admission criteria in the United States: An overview. Paper presented before Catedra UNESCO de Gesti?n y Politica Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid. Madrid, Spain.
3. College Board (2001). Retrieved October 24, 2001. from http:// www.collegeboard.org.
4. Fery, D. (1997). The validity of predictors in predicting academic success of freshman in a community college. A dissertation completed at the center of education, Widener University. Retrieved October 2, 2002 from http://www.muse.widener.edu/‘egr0001/dissertations/ferr.htm/
5. Focht, D. (2002). Predictability of SAT1, SAT2 and high school GPA (grade point average) on year end freshman GPA. (UCRGPA) at UCR. Retrieved May 2004 from http:// www.ucop.edu/sas/research/researchhandplanning/ welcome.html
6. National Association for College Admission Counseling (2001, Feb.). Newsletter of the National Association in Higher Education. University of Colorado Law Review, 68 (4), 1065-1121.
7. Manning, W. (1992). Evaluation of the freshman class to determine predictors of academic success at Panhandle State University. (ERIC Document Reproduction Service ED 345649).
8. Maryland State Higher Education Commission (1996, 1997). Relationship between high school and college performance by Maryland students: student outcome and achievement report. Annapolis, Maryland. USA.
9. University of California - UC (2001). Relative contribution of high school grades, SAT1 and SAT2 scores in predicting success at UC: preliminary findings. UC and sat report. Retrieved May 2004 from http: // www.ucop.edu/news/sat/research.htm/

دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس نابلس من وجهة نظرهم

د. بدر رفعت سليمان دويكات*

* قسم التربية الرياضية/جامعة النجاح الوطنية.

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى دور معلم التربية الرياضية في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين لمدارس محافظة نابلس، تكونت عينة الدراسة من (٩٥) طالب معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة القصدية من خلال حصر أعداد الطلبة المسجلين في مساق التدريب الميداني(١) والتدريب الميداني(٢)، وقد استخدمت في هذه الدراسة استبانة كأداة لقياس دور معلم التربية الرياضية في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين مكون من (٣٦) فقرة، وزرعت عن ثلاث مجالات هي: - مجال متابعة الأداء التدريسي، مجال التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية، مجال تفعيل الاشتراك. بالأنشطة المدرسية.

أظهرت نتائج الدراسة أن دور معلم التربية الرياضية في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين على مجال متابعة الأداء التدريسي جاءت بدرجة عالية حيث بلغت النسبة المئوية (٧٦٪)، وكانت على مجال التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية بدرجة عالية أيضاً حيث بلغت النسبة المئوية (٧٧,٤٪)، وكانت على مجال تفعيل الأنشطة المدرسية بدرجة عالية، حيث بلغت النسبة المئوية (٧٠,٢٪)، أما على المجالات ككل فقد جاءت بدرجة عالية حيث بلغت النسبة المئوية (٧٤,٦٪).

وقد توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تبعاً لمتغير الجنس على مجالات متابعة الأداء التدريس وتفعيل الاشتراك بالأنشطة المدرسية، بينما توجد فروق على مجال التهيئة لمعايشة الحياة المهنية ولصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) لدور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدار محافظة نابلس تبعاً لمتغير المدرسة التي يطبق بها.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) لدور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة العلمين في مدارس محافظة نابلس تبعاً لمتغير مستوى التدريب الميداني.

وقد أوصى الباحث إلى إفساح المجال أمام معلم التربية الرياضية لتوسيع دوره لخدمة المعلم والتعاون مع هيئة الإشراف على التربية العملية، كما أوصى إلى ضرورة توضيح الدور الذي يلعبه معلم التربية الرياضية بالمدرسة جنباً إلى جنب مع مدير المدرسة والمشرف التربوي عن طريق أقامة الندوات والدورات وورشات العمل وكذلك إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث على طلبة التربية العملية.

Abstract

The Role Of Physical Education Teachers in Facilitating Students Teachers Duties in Nablus Schools

The purpose of this study was to investigate the role of physical education teachers (PET) in Facilitating students teachers (ST) duties in Nablus schools. The sample was consisted of (95) (ST), and were selected using purposed sample. For collecting date. A (36) questionnaire was used, and the items destitute for (3) domains: (Teaching performance follow-up domaine, preparation of life processes domain, and activitation of school activities domaine).

The results indicated that the role of (PET) in Facilitating (ST) duties in Nablus schools was high, where the percentage of response was (74.6%) for total score, and the ranks orders of domains were as follow: domaine of life professional (77.4%), teaching performance follow up (76%), and activation of life professional domain (70.2%). Furthermore, the results revealed that there are no significant differences at (? = 0.05) in the role at (PET) in facilitating (ST) duties in Nablus schools due to gender and and field training level variables.

Baseel on the study findings the research recommended to increase contribution in (PET) role in participation in facilitating duties of (ST).

المقدمة ومشكلة الدراسة:

تهتم الدول المتقدمة بالرياضة اهتماماً متميزاً، لما لها من دور بارز في إنشاء جيل متكامل ومتوازن في جميع مجالات الحياة المختلفة البدنية النفسية والعقلية والاجتماعية داخل إطار من قيم المجتمع وتقاليدة لتهيئة وتنشئة الجيل المنتمي للوطن. (الصويص، ١٩٩١). وأن الهدف الرئيسي من إنشاء كليات ومعاهد التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية هو تخريج مدرس التربية الرياضية المؤهل تربوياً، وقد ركزت وزارة التربية والتعليم العالي على برامج التربية الرياضية والخطط الدراسية والمناهج، حيث تم وضع منهاج فلسطيني جديد لمادة التربية الرياضية، وقد ركزت الخطط الدراسية على المواد العلمية والنظرية والعملية ومن هذه المواد مادة التدريب الميداني التي يدرسها الطالب في مساق التدريب الميداني(١) والتدريب الميداني(٢).

وتعد مرحلة التدريب الميداني من أهم مراحل الإعداد المهني للطالب المعلم على اعتبار أنها تشكل إحدى المنعطفات الرئيسية في حياته المهنية، وهي السبيل الوحيد للتحقق من مدى صلاحية إعداده العلمي والنظري للمقررات التي أنهاها بنجاح في تخصص التربية الرياضية. (الحريقي، ١٩٩٨).

إن دور معلم التربية الرياضية المتعاون يساعد ويساهم في نجاح العملية التربوية بالنسبة للطلبة المعلمين، وتأتي التربية العملية أو الميدانية ضمن برامج إعداد المعلمين والتي تعد بمثابة معمل يتم به صقل قدرات وإمكانات الفرد، نحو اكتساب الكفايات والمهارات التدريسية اللازمة للتدريس الفعال، وبالتالي تنمية ثقته واعتزازه بنفسه كي ينطلق على أساس صحيح من خلال وقوفه على أرض صلبة. (مسمار، ٢٠٠٢). وقد أشار (التل، ١٩٩٣) إلى أن المعلم الكفء يسعى إلى أن يكون فاعلاً ومتعاوناً ومؤثراً دائماً، وتنبع رغبته من التزامه المهني بتقديم أفضل أساليب التربية والتدريب من ناحية، ومن حاجة إلى مواجهة المهمة الملحة لتنظيم وإدارة المواقف التي يواجهها من ناحية أخرى. ويتفق التربويون على عدم وجود أي فرد يمكن أن يؤثر بصورة مباشرة على الطالب المعلم أكثر من المعلم المتعاون من حيث تشكيل اتجاهاته وتنمية مهاراته وأفكاره، وإعداده بشكل عام لمهنة التدريس، (Hicks، ١٩٧٢).

إن عملية تحول دور الطالب المعلم من طالب إلى معلم يترتب عليها تبعات ومسؤوليات لا يمكن أن تحدث بين عشيه وضحاها وإنما هي عملية طويلة تحتاج إلى صبر ومثابرة وسعة صدر وفكر، كما أن الكشف عن أثر تلك العملية لا يتم إلا بعد فترة طويلة على اعتبار أن التكيف

التربوي والسلوكي يتطلب قدرات وكفايات خاصة لا تتم إلا بالتدريب والمواظبة في برنامج خاص حتى يتم التكيف مع الدور ومعايشته، (الحليق، ١٩٩١). ولا شك أن الدور الذي يلعبه معلم التربية الرياضية المقيم في المدرسة يكون من أبرز الأدوار لمساعدة الطالب المعلم وتسهيل مهمته حتى يستطيع التكيف مع الدور جنباً إلى جنب مع المشرف التربوي المتفرغ، هذا الجانب التعاوني يعد أساساً لخدمة جميع الأطراف، لذا ينبغي أن يكون مزيداً من التنسيق النظامي بين الكليات والمعاهد التربوية، التي تأخذ على عاتقها إعداد المعلمين في التربية الرياضية وبين المدارس التي تمثل ميادين للتدريب والتطبيق. (مسمار، ٢٠٠٢).

وقد أشار الحليبي وآخرون (١٩٩٦) إلى أن هناك تفضيلاً للعديد من أقسام التربية الميدانية بكليات التربية للاستعانة بالمعلم جنباً إلى جنب مع الموجه الفني والمشرف التربوي وذلك لاعتبارات كثيرة منها: أن المعلم المتعاون يشارك الطالب المعلم في جميع المهام التدريبية والإدارية الخاصة بنفس فصول التطبيق بالمدرسة وأنه يتواجد بجانب الطالب المعلم طول الوقت حتى يتيح له فرصة الإرشاد والتوجيه والتعزيز باستمرار وأيضاً يسجل جميع التفاعلات الصفية له، كما أنه يقوم بتذليل الصعوبات والمعوقات التي تواجه الطالب المعلم على الفور.

وفي ورقة عمل قدمها سبراك (Spark، ١٩٩٣) بمؤتمر الجمعية الأمريكية للتربية البدنية والصحة والترويح والحركات التعبيرية، حدد فيها ماذا يريد الطالب المعلم في التربية الرياضية من المعلم المتعاون وهي: تقديم نقد بناء، وإعطاء معلومات وتغذية راجعة عن الدروس المتعددة وطرق التدريس المستخدمة، وتحليل أوجه القوة والضعف له، وإفساح المجال له للتدريب والتجريب في المدرسة في نواحي الإعداد التي يشعر أنه ضعيف فيها، وأيضاً تقديم اقتراحات في الأساليب الصحية للتعامل مع أولياء الأمور وتوجيه نحو استخدام الوسائل التعليمية مع توفير الفرصة له للتعامل مع المعلمين الآخرين في حقول المعرفة المختلفة كي يشعر أنه جزء من فريق العمل في المدرسة.

ومن خلال عمل الباحث في قسم التربية الرياضية وإشرافه على طلبة التدريب الميداني (١ ،٢) فقد وجد الكثير من المشاكل والصعوبات التي يتعرض لها الطلبة المعلمين في المدارس وهذه الصعوبات ناتجة عن عدم تعاون المدرس المقيم في المدرسة مع الطلبة المعلمين وعدم قيامه بالدور المطلوب منه لمساعدة الطالب المعلم لاكتساب الخبرات والكفايات التي يجب أن يكتسبها في تلك المرحلة من أهداف تعليمية ومهارات التخطيط، وعملية التحضير للدرس، وكيفية التعامل مع التلاميذ، وإدارة الحصة داخل وخارج غرفة الصف، واستخدام الأنشطة

التعليمية والوسائل المساعدة، والتدريب على عمليات التقويم للطلبة ووضع الدرجات للتلاميذ، والإشراف على النشاط الداخلي والخارجي، وطابور الصباح وحفظ النظام، وغيرها من الخبرات والمهارات والأنشطة اللازمة لتأهيل وتطوير الطالب المعلم وذلك بمساعدة مدرس التربية الرياضية في المدرسة لأنه يعتبر من أهم العناصر الأساسية لنجاح برنامج التربية العملية، من هنا جاءت الحاجة على إجراء مثل هذه الدراسة وذلك للوقوف على معرفة مدى ممارسة الطالب المعلم لدوره في برنامج التربية العملية وأيضاً معرفة الدور الذي يلعبه مدرس التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة :.

١. ندرة الدراسات التي تبرز دور معلم التربية الرياضية المتعاون في مساعدة الطالب المعلم على التأقلم والتكيف السلوكي والاجتماعي المطلوب .
٢. تساعد هذه الدراسة معلم التربية الرياضية بالايضاح للطالب المعلم التعرف على أهم القضايا والمشكلات التي تواجههم أثناء تنفيذ التدريب الميداني.
٣. تنبثق أهمية هذه الدراسة من الدور الأساسي لبرنامج التربية العملية في إعداد وتهيئة الكوادر المؤهلين تأهيلاً تربوياً وفنياً .
٤. محاولة الكشف عن الضعف في التنسيق بين المشرف والمعلم في متابعة تطور الطالب المعلم.
٥. محاولة إلقاء الضوء على دور المعلم في المدارس ومدى إسهامه في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس محافظة نابلس.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف إلى الدور الذي يلعبه مدرس التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس محافظة نابلس.
٢. التعرف إلى الفروق في وجهات نظر الطلبة المعلمين وفقاً لمتغيرات الجنس، والمدرسة التي يطبق بها، ومستوى الطالب في التدريب الميداني على معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدار محافظة نابلس.

أسئلة الدراسة :.

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ . ما دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس محافظة نابلس .

٢ . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس محافظة نابلس وفقاً لمتغير (الجنس)؟

٣ . هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس محافظة نابلس وفقاً لمتغير (مساق التدريب الميداني)؟

٤ . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس محافظة نابلس وفقاً لمتغير (المدرسة التي يطبق بها)؟

محددات الدراسة:.

١ . المجال البشري : اقتصرت الدراسة على طلبة قسم التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية والمسجلين لمساقي التدريب الميداني (١ , ٢) .

٢ . المجال الزماني : طبقت الدراسة خلال السنة الدراسية من العام ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ .

٣ . المجال المكاني : مدارس محافظة نابلس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية .

مصطلحات الدراسة :.

– المعلم المتعاون:

هو المعلم المتفرغ للتدريس الذي يساعد مشرف الكلية في الإشراف على الطالب المعلم (طالب التربية الميدانية) ويعرف أحياناً بالمعلم المشرف أو المعلم الأساسي (الشعوان، ٢٠٠١) .

- الطالب المعلم:

هو طالب كلية التربية المسجل في مقر التربية الميدانية، ويقوم بالتدريب في مدارس التعليم العام تحت إشراف مشرفي الكلية ويسمى طالب التربية الميدانية أو معلم المستقبل. (الشعوان، ٢٠٠١).

- التربية الميدانية (العملية):

هي العملية التربوية المنظمة الهادفة إلى اتاحة الفرص أما الطلبة المعلمين لتطبيق معظم المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقاً أدائياً، وعلى نحو سلوكي في الميدان الحقيقي لهذه المفاهيم والمبدائ والنظريات وهو المدرسة، بشكل يؤدي إلى اكتساب الطالب المعلم الكفايات التربوية التي تتطلبها طبيعة الأدوار المتعددة والمتغيرة للمعلم ويصبح في النهاية قادراً على ممارسة هذه الكفايات بكفاية وفاعلية. (الكثيري، ١٩٩٧).

- مساق التدريب الميداني (١):

هو ذلك المستوى ضمن مقررات التربية العملية في المجال التخصصي الذي يطرحه قسم المناهج وطرق التدريب في كلية التربية في فصل الربيع من كل عام دراسي، يؤهل الطالب الجامعي في مستوى السنة الثالثة ليقوم بالتطبيق في إحدى مدارس في الدولة لمدة فصل دراسي كامل بواقع يوم واحد في الأسبوع والذي يخضع لإشراف مباشر من قبل استاذ مقرر طرق تدريب حسب التخصص ومشرف التربية العلمية المتفرغ ومدير المدرسة. (مسمار، ٢٠٠٢).

- مساق التدريب الميداني (٢):

هو ذلك المستوى الأخير ضمن مقررات التربية العملية التي يتم طرحها من قبل قسم المناهج وطرق التدريب ويسجل به الطلبة المعلمين في فصل الربيع من كل عام دراسي حسب تخصصاتهم. هذا المقرر يؤهل الطالب الجامعي في فصله الثامن "أي سنة التخرج" ليقوم بالتطبيق في إحدى مدارس الدولة لمدة شهر متصل لواقع "٦" حصص أسبوعياً بحيث يخصص للطالب المعلم جدول كامل في مدرسة التطبيق ويكون تحت إشراف أستاذ مقرر طرق التدريس والمشرف المتفرغ في الكلية ومدير المدرسة (مسمار، ٢٠٠٢).

الدراسات السابقة:

لا أحد يستطيع أن ينكر أن معلم التربية الرياضية عنصر قيادي مهم في عملية التطوير والإصلاح، لأنه يشكل حلقة الوصل بين مستوى التخطيط النظري والتطبيق والممارسة العملية من أجل مساعدة الطالب المعلم على تنمية نفسه وتدريبه مهنياً من خلال تمكنه من امتلاك الكفايات التربوية اللازمة له، وتؤكد معظم الدراسات على أن المعلم المتعاون يستطيع أن يقوم بدوره لمساعده الطلاب المعلمين وتدريبهم لاكتساب الخبرات والكفايات التعليمية الضرورية لقيامهم بعملية التدريس وما يرافقها من مسؤوليات وأعمال إضافية داخل المدرسة وخارجها من خلال أساليب متعددة، من هنا نرى أن تحديد مسؤوليات وأدوار المعلم المتعاون يصبح ضروريا، ولهذا قام الباحثون بدراسات عديدة لتحديد دور معلم التربية الرياضية المتعاون، وقد استطاع الباحث أن يحصل على عدد من هذه الدراسات حيث رتبت من الأقدم إلى الأحدث كما يلي: -

- قام (زيتون وعبيدات، ١٩٨٤) بدراسة تحليلية وتقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية، وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء وجهة نظر الطلبة المعلمين المشاركين في برنامج التربية العملية للتعرف على مشكلاتهم من حيث التدريب والمشاركة والمشاهدة والإشراف والتنظيم، استخدم الباحثان استبانة طبقت على طلبة الكلية المشاركين في برنامج التربية العملية.

أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباط ايجابية بين نتائج التربية العملية ونتائج المساقات التربوية النظرية، وعدم وجود علاقة بين نتائج التربية العملية والمعدل التراكمي للطالب المعلم.

أوصت الدراسة إلى ضرورة التكامل بين الجانب النظري والجانب العملي للتربية العملية، وأن إشراف أساتذة الجامعة على الطلبة أثناء التدريب في برامج التربية العملية أفضل من الإرشادات المكتوبة في الأدلة، كما أوصت إلى التدرج من التدريس المصغر إلى التدريس في الفصل.

- قام كل من هابيرمان وهارس (Heberman & Harris ،١٩٨٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات عمل المعلم المتعاون في الإشراف على الطالب المعلم، وقد شملت عينة الدراسة على جميع الولايات الأمريكية (٥٠) ولاية إضافة إلى بورتوريكو ومقاطعة كولومبيا، وقد تم استخدام استبانة تضمنت طرح السؤال التالي على المسؤولين التربويين وهو: -

ما المتطلبات النظامية والقانونية التي تشترطها الولاية لعمل المعلم المتعاون؟ .
أظهرت النتائج ما يلي : -

١ . أربع وعشرين ولاية لم تضع شروطاً .
٢ . ولايتان اشترطتا حصول المعلم على شهادة مصدقة .
٣ . ست وعشرون ولاية إضافة على بورتوريكو وكولومبيا اشترطت خبرة تعليمية من ٢ -٣ سنوات .
٤ . ثلاث ولايات اشترطت حصول المعلم المتعاون على شهادة ماجستير .
٥ . تسع ولايات اشترطت اتمام المعلم المتعاون دراسة مقر له علاقة بالإشراف التربوي قبل وأثناء الإشراف على الطالب المعلم .
٦ . سبع ولايات اشترطت دراسة مقرر الإشراف التربوي .
٧ . ولايتا غرب فرجينيا وكونتاكي اشترطتا نظام شهادة شامل يصل إلى خبرة خمس سنوات وشهادة ماجستير ودراسة (١٩) ساعة بعد الماجستير ، إضافة إلى توجيه أدارة التعليم ومدير المدرسة .
٨ . ولاية تكساس تشترط خبرة ثلاث سنوات ومشاركة إدارة التعليم والكلية التي يتبع لها الطالب المعلم إضافة إلى المشاركة في ورش عمل عن الإشراف التربوي .

- قام (المليجي ، ١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر إدراك الطلبة المعلمين لبعض مهارات التدريس على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وعلى أدائهم التدريسي خلال برنامج التربية العملية ، حيث قام بتدريس بعض المهارات التدريسية لمجموعة مكونة من (٤٠) طالباً في السنة الرابعة بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس ، وأعد الباحث اختباراً موضوعياً في مقر التربية العملية ، ومقياساً للاتجاه نحو مهنة التدريس وطبقها على عينة الدراسة ، كما طبق على نفس العينة بطاقة ملاحظة لأداء الطالب المعلم أثناء قيامه في التربية العملية ، وقد توصلت الدراسة على النتائج التالية : -

* عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة المعلمين الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الاختبار وزملائهم الذين حصلوا على درجات منخفضة وذلك في الاتجاه نحو مهنة التدريس .
* في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الأداء التدريسي أثناء التربية

العملية.

- كما أجرى (Paese and Flatau، ١٩٩١) دراسة حول فعالية الإشراف في التربية العملية للتربية الرياضية في المرحلة الثانوية في بعض المدارس الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية . وقد اهتمت الدراسة بالتعرف على تأثير المعلم المتعاون على إثراء العملية الإشرافية للطلبة المعلمين، وهل أن فعالية الطالب المتدرب يمكن أن تزداد باستخدام أساليب إشرافية، وهل يمكن أن يكون هناك علاقة بين إشراف المعلم المتعاون وصقل خبرة الطالب المعلم . وقد أجري البحث على عينة من المعلمين المتعاونين خلال التطبيق ومجموعة من الطلبة المعلمين، حيث تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن هناك عاملين يسهمان في خبرة الطلبة المعلمين وهي : البيئة المدرسية، ومدى تأهيل المعلم المتعاون وكفايته .

وقد أوصت الدراسة بضرورة الإشراف الواعي على الطالب المعلم باستخدام أساليب الملاحظة المنتظمة والمباشرة لأدائهم التدريسي والاستفادة من المعلومات والمعارف الضرورية لتعديل السلوك والوصول إلى التغير الإيجابي لصالح المتدرب وصولاً إلى الكفاءة.

- وفي دراسة قام بها (Wenzel ، ١٩٩٣) للتعرف على علاقة مدير المدرسة المتعاون في المرحلة الابتدائية لبرنامج التربية العملية ودوره في مساعدة الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية . وقد كان ضمن العينة مجموعة من الأفراد ذوي العلاقة بالتربية العملية في المدارس مثل المدراء والمعلمين المتعاونين ومشرفي التربية العملية الجامعيين والطلاب المعلمين في ولاية ويسكانس الأمريكية، وقد تم استخدام استبانة كأداة لجمع البيانات .

وقد أظهرت النتائج أن من أبرز الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة المتعاون هو توجيه الطالب المعلم وتوعيته بالبيئة المدرسية وفلسفة وأهداف المدرسة وحقوق المعلم المتعاون ومسؤولياته وواجباته .

- وفي دراسة قام بها (Yee , ١٩٩٤) بهدف التعرف على مدى العلاقة عالية الجودة بين المعلم المتعاون والطالب المعلم من حيث زيادة قدرة الطالب المعلم على التدريس وصقل خبراته، وتألفت عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة المعلمين ومعلميهم المتعاونين في ولاية كاليفورنيا الأمريكية . وقد تم تطبيق اختبار لقياس مفهوم العلاقة بين الطالب المعلم ومعلمه المتعاون في مدرسة التطبيق من حيث مفهوم الطالب عن معلمه المتعاون ومدى كفاءته المهنية، ومدى أهميته في برنامج إعداد المعلمين .

وقد أشارت النتائج إلى إيجابية العلاقة حيث أن هناك تأثيراً مهماً وواضحاً لكفاءة وخبرة المعلم المتعاون على مفاهيم الطلبة المعلمين وأهمية دوره في برامج الإعداد، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة التركيز على إبراز وإيضاح العلاقة بين الطرفين لأنه يوفر حافزاً مهماً للتطوير المهني في برامج إعداد المعلمين .

- وفي دراسة أخرى قام بها جود فري (Godfrey ، ١٩٩٥) بهدف التعرف على مدى تأثير المعلم المتعاون على الفلسفة التربوية للطالب المعلم، التي توجه استراتيجياته وأساليبة التعليمية، وقد طبقت الدراسة على عينة من الطلبة المعلمين في جامعة داكوتا في تخصصات مختلفة من بينها التربية الرياضية، وقد تم استخدام أداة المواقف التربوية (EAP) لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن الأسلوب التوجيهي للمعلم المتعاون له أثر كبير على درجة الفلسفة التربوية للطالب المعلم والتي تؤثر بالتالي عن سلوكياته وأساليبه التعليمية في تدريس التربية الرياضية المدرسة .
- قامت سلايك (Slick، ١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى تقيم دور المشرف التربوي في الجامعة أثناء فترة التربية العملية في المدارس كونه يمثل صلة الوصل بين الجامعة من جهة والمدرسة المتعاونة من أخرى، وبين المتعلم المتعاون والطلبة المعلمين، تم جمع البيانات من خلال مقابلة عينة مستهدفة من أصحاب العلاقة بالتربية العملية مثل المعلمين والمشرفين التربويين إضافة على الطلبة المعلمين في ولاية أيوا الأمريكية، وتوصلت إلى جملة من النتائج من بينها أن هناك ضغوط نفسية على المشرفين الجامعين تعيقهم عن القيام بواجباتهم على أكمل وجه وذلك نظراً لمحاولاتهم الموازنة بين حاجات الطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين على اعتبار أنهم منسقون بين الجامعات بفلسفتها التربوية والمدارس المتعاونة وفلسفتها ونظامها وكأنهم يتعاملون مع عاملين مختلفين. أوصت الدراسة بضرورة دعم الجامعات للمشرفين التربوين لديهم حتى يحققوا النجاح في عملهم يداً بيد مع المعلمين المتعاونين حتى ينجحوا في تطور المستوى للطلبة المعلمين .
- قام السوطري (١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة التسهيلات المقدمة من المعلم المقيم في المدرسة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، تم توزيعها على طلاب وطالبات مساق التطبيق الميداني في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية، وقد أظهرت النتائج أن هناك تسهيلات وخدمات بشكل عام يقدمها معلمو التربية الرياضية المقيمون بمدارس التطبيق وأن كان هناك فروق لصالح مستوى التطبيق (١)، كما أن المعلمين

في المدارس الخاصة تعاونوا بشكل أكبر من مدارس الحكومة، وقد أوصت الدراسة أن يمنح معلم التربية الرياضية فرصة للمشاركة في توجيه ومساعدة الطلبة المعلمين، كما وأوصت أيضاً إلى ضرورة توثيق أواصر العلاقة والتعاون بين الجامعة والمدارس التي يطبق بها الطلبة المعلمين .

- قام (دياب، ٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة المشرفين التربويين في برنامج التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة والجامعة الإسلامية بغزة لأدوارهم ومهماتهم، حيث طبقت الدراسة وعلى عينة مكونة من (٤٠) مشرفاً في التربية العملية و (١٢٥) طالباً وطالبة من الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٠/ ٢٠٠١، واستخدم الباحث استبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، أظهرت نتائج الدراسة أنها حددت المهمات الإشرافية بحسب أهميتها وكذلك درجة ممارستها، كما أظهرت أن هناك اتفاقاً بين استجابات المشرفين واستجابات الطلبة في أحد مجالات الاستبانة .
- كما أجرى مسمار (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلم التربية الرياضية المبتدئ ودرجة إحساس المعلمين المبتدئين بتلك المشكلات التي تواجههم بدولة قطر، وقد أجري البحث على عينة قوامها (٥٥) معلما حديثا ممن تخرجوا من الجامعة وتم تعيينهم في وزارة التربية والتعليم للأعوام ١٩٩٨ , ١٩٩٩ , ٢٠٠٠ عن طريق توزيع استبانه لجمع البيانات والمعلومات ولقياس تلك المشكلات . وقد تم التوصل إلى النتائج التالية :

  أ- تدني الرواتب وعدم التمكن من عقد الدورات الرياضية وورش العمل في المدرسة .
  ب - قلة توفر الملاعب والصالات المغلقة المناسبة .
  ج - وقلة الأجهزة والأدوات في المدرسة .

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام والحرص من قبل الوزارة على المعلم المبتدئ وتأهيله وتوفير سبل الراحة له، لما له تأثير مستقبلي على الرياضة المدرسية وعلى الطلبة المعلمين ومساعدتهم وتأهيلهم .

- قام مسمار (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على الخدمات والأعمال التي يقوم بها معلمو التربية الرياضية المتعاونون لتسهيل مهام الطلبة المعلمين في مدارس التطبيق أثناء فترة التربية العملية، اشتملت العينة على (٦٠) طالباً معلماً أثناء فترة التربية العملية، تم اختيارهم بالطريقة القصدية وقد أظهرت النتائج أن الطلبة المعلمون تلقوا خدمات وتسهيلات بشكل

مرضٍ، كما أظهرت أن هناك تفوق معنوي في الخدمات والتسهيلات التي يقدمها المعلمون المتعاونون في المستوى السادس والذي يطبقونه في المدارس الابتدائية، وأوصت الدراسة بزيادة أواصر التعاون والتنسيق بين كليات ومعاهد التربية ومدارس التطبيق من خلال عقد الندوات وورش العمل لألقاء الضوء على معلم التربية الرياضية.

التعليق على الدراسات السابقة:-

بناء على مسابق عرضه من دراسات سابقة يمكن تلخيص أبرز ما آلت إليه نتائج تلك الدراسات: -

١. أكدت معظم الدراسات على الدور الحيوي للمعلم المتعاون في إعداد الطالب المعلم وذلك بحكم تواجده معه بصوره مستمرة مما يجعل أهم شخص في نمو وتطور الطالب المعلم.
٢. أكدت معظم الدراسات على تفعيل دور المعلم المتعاون للمشاركة في إعداد معلم المستقبل لأنه يمثل أحد الركائز الأساسية في الإشراف على الطالب المعلم وتزويده بالتغذية الراجعه اللازم وتقويم أداءه.
٣. اهتمت بعض الدراسات بمدى فاعلية الدور للمعلم المتعاون وأثره على الطلبة المعلمين، حيث أشارت أن تواجد المعلم المتعاون معهم أثناء فترة التدريب بعود عليهم بالخبرة والفائدة من حيث المشاركة في توجيهم وإرشادهم لاكتساب خبرات ميدانية في مجال الرياضة المدرسية، مثل دراسة السوطري (١٩٩٦) ودراسة (Paese, and Flatau ١٩٩٥).
٤. هناك دراسات اهتمت بتنظيم دور المشرف التربوي والذي ساهم فيها كل من المعلم المتعاون والطالب المعلم مثل دراسة (Slick، ١٩٩٥).
٥. هناك دراسات اهتمت بكشف العلاقة بين المعلم المتعاون والطالب المعلم، مثل التركيز على ايجابية مفهوم العلاقة بين الطالب المعلم والمعلم المتعاون في مدرسة التطبيق كما في دراسة (Yee، ١٩٩٤).

يتضح أن الدراسات الحالية قد تشابهت مع الدراسات السابقة في الهدف العام وهو معرفة دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين وكذلك في الأداء المستخدمة، ولكن تميزت هذه الدراسة لأنها تناولت أكثر من متغير مستقل مثل الجنس، ومستوى التدريب الميداني، والمدرسة التي يطبق فيها، وكذلك المجالات التي تم تناولها بالأداة المستخدمة.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته طبيعة وأهداف الدراسة .

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية ، والذين أنهوا مساقات التدريب الميداني (١) والتدريب الميداني (٢) وجميع المعلمين في مدارس محافظة نابلس الحكومية التابعة لوزرة التربية والتعليم للعام الدراسي (٢٠٠٢/ ٢٠٠٣)، وقد تشكلت العينة من (٩٥) طالب معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة القصدية من خلال حصر أعداد الطلبة المسجلين في المساقين التدريب الميداني (١) و (٢)، كذلك حصر المدارس المتعاونة لكلا الجنسين والبالغة (٢٠) مدرسة بين أساسية وثانوية ، ثم تحديد المدرسين المتعاونين والجدول رقم (١) يبين مجتمع وعينة الدراسة :

جدول رقم (١)

جدول يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها

حسب متغيرات الدراسة. (ن = ٩٥)

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	طالب معلم	٦٦	%٦٩,٥
	طالب معلمه	٢٩	%٣٠,٥
المدرسة	أساسي	٦٨	%٧١,٦
	ثانوي	٢٧	%٢٨,٤
مستوى التدريب الميداني	ميداني (١)	٧٣	%٧٦,٨
	ميداني (٢)	٢٣	%٢٣,٢

أداة الدراسة :

استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات حول دور الطلبة المعلمين بخصوص التسهيلات والخدمات التي يقدمها لهم معلمو المدارس، حيث اعتمد الباحث في دراسته على استبانة الباحث (مسمار، ٢٠٠٢) مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة والتي تتناسب مع المجتمع الفلسطيني وطبيعة وأهداف الدراسة والتي بلغ مجموع الفقرات فيها (٣٦) فقرة موزعة على ثلاث مجالات وفقاً للترتيب التالي :

المجال الأول : دور المعلم في متابعة الأداء التدريسي للطالب المعلم (١-١٢).
المجال الثاني : دور المعلم في التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية بالمدرسة (١٣-٢٤).
المجال الثالث : دور المعلم المتعاون في تفعيل الاشتراك بالأنشطة المدرسية(٢٥-٣٦).

صدق الأداة :

تم التوصل إلى دلالة صدق محتوى أداة الدراسة عن طريق عرضها على (٧) محكمين في المجال الرياضي والتربوي من حمله الدكتوراه في التربية الرياضية والتربية حيث أشاروا أن الأداة صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

معامل الثبات :

قام الباحث بفحص معامل الثبات للأداة على عينة تجريبية قوامها (٢٠) طالب معلم وطالبة من خارج عينة الدراسة وطبق عليهم الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Krounbach Alpha) ولمرة واحدة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للأداة للمجالات جميعها (٠,٨٨) وهو يعبر عن معامل ثبات جيد.

جدول رقم (٢)

يوضح ثبات أداه البحث باستخدام معادلة كروبناخ الفا

رقم المجال	اسم المجال	معامل الثبات
الأول	الأداء التدريسي	٠,٨٢
الثاني	التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية المدرسية	٠,٨٧
الثالث	تفعيل الاشتراك بالأنشطة المدرسية	٠,٨٤
الثبات الكلي		٠,٨٨

إجراءات جمع البيانات:

بعد أن تم اختيار العينة من الطلبة المعلمين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم قام الباحث بما يلي :

- تم حصر أعداد الطلبة المعلمين الذين سجلوا في مساقات التدريب الميداني المطروحة خلال الفصل الأول والثاني من العام ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ .
- وزعت الاستبانة على عينة الدراسة باليد مع التأكيد على الإرشادات والتعليمات الضرورية لتعبئة الاستبيان مع الأخذ بالاعتبار النزاهة والصدق في الإجابة .
- تم جمع الاستبانات وإدخالها إلى الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية .
- تم تبني السلم أدناه لمتوسط النسب المئوية لاستجابة عينة الدراسة بغرض المساعدة في تفسير النتائج :

- خدمات وتسهيلات عالية جداً ٨٠٪ فما فوق .
- خدمات وتسهيلات عالية ٧٠٪ _٧٩?٩٪
- خدمات وتسهيلات متوسطة ٦٠٪ _٦٩?٩٪
- خدمات وتسهيلات قليلة ٥٠٪ _ ٥٩?٩٪
- خدمات وتسهيلات قليلة جداً أقل من ٥٠٪ .

المعالجات الإحصائية :

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (Spss) والمعالجات الإحصائية التالية : -

١ـ المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية .

٢ـ اختبار (ت) و (ف) .

عرض النتائج ومناقشتها:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها قام الباحث برصد البيانات وإجراء التحليل الإحصائي للبيانات، وفيما يلي عرض للنتائج ومناقشتها وفقاً لتسلسل تساؤلات الدراسة :

مناقشة النتائج المتعلقة السؤال الأول : ما دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس محافظة نابلس؟

للإجابة على السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مجالات الدراسة والجداول (٣ ، ٤ ، ٥) توضح ذلك .

أولاً : محور دور المعلم في متابعة الأداء التدريسي للطالب المعلم

يتضح من الجدول رقم (٣) أن دور معلم التربية الرياضية في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين كان عالياً جداً على الفقرات (١ ، ٣ ، ٤) حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليهما على التوالي (٨٠,٤٪، ٨٢,٦٪، ٨٠,٨٪) وكانت عالية على الفقرات (٢ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢) حيث بلغت النسبة المئوية عليهما على التوالي (٧٦٪، ٧٣,٦٪، ٧٧,٢٪، ٧٣,٨٪، ٧٥٪، ٧٣,٢٪، ٧٢,٤٪، ٧٣,٢٪، ٧٣,٨٪)، أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية لدور معلم التربية الرياضية على مجال الأداء التدريسي للطالب المعلم كانت عالية، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٦٪) .

إن أعلى الفقرات في دور معلم التربية الرياضية المتعاون على مجال الأداء التدريسي للطالب كانت (٣ ، ٤ ، ١) والمتضمنة ما يلي :

- ينفذ المعلم درس للمشاهدة أمام الطالب كنموذج يخدم في تهيئته، حيث بلغت النسبة المئوية للإستجابة عليها (٨٢,٦٪) وهي تعبر عن درجة عالية حداً .
- يقدم الطالب المعلم للتدريس بشكل متدرج قبل الانفراد بالتدريس، حيث بلغت النسبة المئوية للإستجابة عليها (٨٠,٨٪) وهي تعبر عن درجة عالية جداً .

- يستقبل الطالب المعلم لدى وصوله إلى المدرسة منذ اليوم الأول، حيث بلغت النسبة المئوية للإستجابة عليها (٨٠,٤٪) وهي تعبر عن درجة عالية جداً.

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدور معلم التربية الرياضية في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس محافظة نابلس على مجال متابعة الأداء التدريسي(ن = ٩٥)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الدور
١	يستقبل الطالب المعلم لدى وصوله إلى المدرسة منذ اليوم الأول.	٤,٠٢	%٨٠,٤	عالية جداً
٢	يعمل لتخفيف درجة التوتر النفسي للطالب المعلم وبخاصة في فترة التطبيق الميداني في المدرسة.	٣,٨٠	%٧٦,٠	عالية
٣	يوضح للطالب المعلم ما له من حقوق وما عليه من واجبات أثناء فترة التطبيق في المدرسة.	٤,١٣	%٨٢,٦	عالية جداً
٤	يعرف الطالب المعلم بإدارة المدرسة.	٤,٠٤	%٨٠,٨	عالية جداً
٥	يوضح للطالب المعلم الخطة الفصلية المقررة من وزارة التربية والتعليم.	٣,٦٨	%٧٣,٦	عالية
٦	يشجع الطالب المعلم على تقديم الفقرة الرياضية في طابور الصباح.	٣,٨٦	%٧٧,٢	عالية
٧	يبرز للطالب المعلم الأدوات الرياضية الموجودة في المدرسة.	٣,٦٩	%٧٣,٨	عالية
٨	يعطي للطالب المعلم فكرة عن القوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها في المدرسة.	٣,٧٥	%٧٥	عالية
٩	ينفذ درس للمشاهدة أمام الطالب المعلم كنموذج يخدم في تهيئته.	٣,٦٦	%٧٣,٢	عالية
١٠	يقدم للطالب المعلم تصوراً عن قدرات التلاميذ البدنية والمهارية للتدريس.	٣,٦٢	%٧٢,٤	عالية
١١	يحث الطالب المعلم على المشاركة في تنظيم وإدارة النشاطات الرياضية داخل المدرسة.	٣,٦٦	%٧٣,٢	عالية
١٢	يعمل على تعريف الطالب المعلم بمرافق المدرسة.	٣,٦٩	%٧٣,٨	عالية
	المتوسط الكلي	٣,٨٠	%٧٦	عالية

ثانياً: محور دور المعلم في التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية بالمدرسة.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين كانت عالية جداً على الفقرات (١٣ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٠) حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليهما على التوالي (٨١٪، ٨٢,٨٪، ٨٠,٢٪، ٨١,٢٪) وكانت عالية على الفقرات (١٥ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤) حيث بلغت النسبة المئوية للإستجابة عليهما على التوالي (٧٢,٨٪، ٧٨,٢٪، ٧٧,٦٪، ٧٣,٦٪، ٧٨,٨٪، ٧٦,٨٪، ٧٩, ٤٪) وكانت متوسطة على الفقرة رقم (٢٢) حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٦٨, ٦٪).

أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية لدور معلم التربية الرياضية على مجال التهيئة لمعاينة متطلبات الحياة المهنية بالمدرسة للطالب المعلم كانت عالية، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٧,٤٪).

إن أعلى الفقرات في دور معلم التربية الرياضية المتعاون على مجال التهيئة لمعايشة الحياة المهنية بالمدرسة كانت (١٤ ، ٢٠ ، ١٣ ، ١٦) والمتضمنة:

- يوضح للطالب المعلم ما له من حقوق وما عليه من واجبات أثناء فترة التطبيق في المدرسة، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٨٢,٨٪) وهي تعبر عن درجة عالية جداً.
- يقدم الطالب المعلم لتلاميذ الفصل لتعريفه بهم خلال اللقاء الأول، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٨١,٢٪) وهي تعبر عن درجة عالية جداً.
- يعمل لتخفيف درجة التوتر النفسي للطالب المعلم وبخاصة في الفترة من التطبيق في المدرسة، حيث بلغت النسبة المئوية للإستجابة عليها (٨١٪) وهي تعبر عن درجة عالية جداً.
- يبرز للطالب المعلم الأدوات الرياضية في المدرسة، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٨٠,٢٪) وهي تعبر عن درجة عالية جداً.

جدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدور معلم التربية الرياضية في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس محافظة نابلس على مجال التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية بالمدرسة(ن = ٩٥)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الدور
١٣	يقدم الطالب المعلم لتلاميذ الفصل لتعريفه بهم في اللقاء الأول.	٤,٠٥	%٨١	عالية جداً
١٤	يقدم الطالب المعلم للتدريس بشكل متدرج قبل الأفراد بالتدريس.	٤,١٤	%٨٢,٨	عالية جداً
١٥	يرشد الطالب المعلم إلى أسلوب التعامل مع التلاميذ في دروس التربية الرياضية.	٣,٦٤	%٧٢,٨	عالية
١٦	يطلع على كراسة تحضير الطالب المعلم قبل مشاهدته لدرسه.	٤,٠١	%٨٠,٢	عالية جداً
١٧	يتواجد مع الطالب المعلم عند قيامه بالتدريس.	٣,٩١	%٧٨,٢	عالية
١٨	يشرك الطالب المعلم في المساهمة ببعض المقالات الثقافية الرياضية في مجلة الحائط.	٣,٨٨	%٧٧,٦	عالية
١٩	يشرك الطالب المعلم في تقيم أداء التلاميذ.	٣,٦٨	%٧٣,٦	عالية
٢٠	يحث الطالب المعلم على تحكيم وإدارة المباريات الفرقية المدرسية.	٤,٠٦	%٨١,٢	عالية جداً
٢١	يشجع الطالب المعلم على ابتكار تدريبات جديدة أثناء تدريسه.	٣٩,٤	%٧٨,٨	عالية
٢٢	يشجع الطالب المعلم على الاندماج بالحياة المدرسية والتفاعل معها أثناء تواجده بالمدرسة.	٣,٤٣	%٦٨,٦	متوسطة
٢٣	يشجع الطالب المعلم على تنظيم وإدارة دوري لمعلمي المدرسة في ألعاب رياضية مختارة.	٣,٨٤	%٧٦,٨	عالية
٢٤	يحرص على التنسيق مع مشرفي التربية الرياضية لتزويده بفكرة عن تقدم الأداء التدريسي للطالب المعلم.	٣,٩٧	%٧٩,٤	عالية
	المتوسط الكلي	٣,٨٧	%٧٧,٤	عالية

ثالثاً: محور دور المعلم في تفعيل المشاركة بالأنشطة المدرسية:

يتضح من الجدول رقم (٥) أن دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين كانت عالية على الفقرات رقم (٢٥ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠) حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها على التوالي (٧٨,٦٪ ، ٧٦,٤٪ ، ٧٢٪ ، ٧٠,٤٪ ، ٧٢,٢٪) وكانت

متوسطة على الفقرات رقم (٢٧ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦) حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها على التوالي (٦٨,٤٪ ، ٦٨,٨٪ ، ٦٨,٤ ٪ ، ٦٧,٢٪ ، ٦٩,٤٪ ، ٦٥,٨٪ ، ٦٦,٨٪) ، أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية لدور معلم التربية الرياضية على مجال دور المعلم في تفعيل المشاركة بالأنشطة المدرسية للطالب المعلم كانت عالية ، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٠,٢٪) .

إن أعلى الفقرات في دور معلم التربية الرياضية المتعاون على مجال تفعيل المشاركة بالأنشطة المدرسية كانت (٢٥ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٢٨ ، ٢٩) والمتضمنة :

- يشجع الطالب المعلم على تقديم الفقرة الرياضية في طابور الصباح ، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٨,٦٪) وهي تعبر عن درجة عالية .
- يحث الطالب المعلم على المشاركة في تنظيم وإدارة النشاطات الرياضية داخل المدرسة ، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٦,٤٪) وهي تعبر عن درجة عالية .
- يتيح المجال أمام الطالب المعلم للمساهمة في اختيار المنتخبات الرياضية المدرسية ، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٢,٢٪) وهي تعبر عن درجة عالية .
- يحث الطالب المعلم على تحكيم وإدارة المباريات للفرق المدرسية ، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٢٪) وهي تعبر عن درجة عالية .
- يشجع الطالب المعلم على تنظيم وإدارة دوري المعلمين المدرسة في ألعاب رياضية مختاره ، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٢٪) وهي تعبر عن درجة عالية .

جدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدور معلم التربية الرياضية في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس محافظة نابلس على مجال تفعيل المشاركة بالأنشطة المدرسية (ن = ٩٠)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الدور
٢٥	يدعم ثقة الطالب المعلم بنفسه في نطاق التدريس والأنشطة الرياضية المصاحبة.	٣,٩٣	%٧٨,٦	عالية
٢٦	يتيح المجال أمام الطالب المعلم للمساهمة في اختيار المنتخبات الرياضية المدرسية.	٣,٨٢	%٧٦,٤	عالية
٢٧	يطلب من الطالب المعلم عمل مهرجان رياضي يشترك به تلاميذ المدرسة في نهاية الفصل.	٣,٤٢	%٦٨,٤	متوسطة
٢٨	يحث الطالب المعلم للمشاركة في الرحلات المدرسية التي تقيمها المدرسة.	٣,٦٠	%٧٢	عالية
٢٩	يعين الطالب المعلم على استخدام أساليب تدريسية متنوعة.	٣,٥٢	%٧٠,٤	عالية
٣٠	يتيح الفرصة أمام الطالب المعلم لإقامة ندوات رياضية داخل المدرسة.	٣,٦١	%٧٢,٢	عالية
٣١	يحث الطالب المعلم على تدريس أكبر عدد ممكن من الدروس أثناء فترة التطبيق.	٣,٤٤	%٦٨,٨	متوسطة
٣٢	يشجع الطالب المعلم على المشاركة بوسائل الاعلام المدرسية بالإذاعة المدرسية.	٣,٤٢	%٦٨,٤	متوسطة
٣٣	يشجع الطالب المعلم على توظيف بعض الوسائل التعليمية المعينة على التنسيق الفعال.	٣,٣٦	%٦٧,٢	متوسطة
٣٤	يشجع الطالب المعلم على حضور اجتماعات مجالس أولياء الأمور في المدرسة.	٣,٤٧	%٦٩,٤	متوسطة
٣٥	يجتمع مع الطالب المعلم بعد قيامه بالتدريس مباشرة ويوفر له تغذية راجعة عن أدائه التدريسي.	٣,٢٩	%٦٥,٨	متوسطة
٣٦	يحرص على مشاركة الطالب المعلم في النشاط الرياضي خارج أسوار المدرسة.	٣,٣٤	%٦٦,٨	متوسطة
	المتوسط الكلي	٣,٥١	%٧٠,٢	عالية

أما أقل الفقرات على المجالات مجتمعة فكانت على الفقرات رقم (٣٥ ، ٣٦ ، ٣٣ , ٢٧ ، ٣٢ ، ٢٢ ، ٣١ ، ٣٤) حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها على التوالي (٦٥ , ٨٪ ، ٦٦,٨٪ ، ٦٧,٢٪ ، ٦٨,٤٪ ، ٦٨,٤٪ ، ٦٨,٦٪ ، ٦٨,٨٪ ، ٦٩,٤٪) والمتضمنة :

- يجتمع مع الطالب المعلم بعد قيامه بالتدريس مباشرة ويوفر له تغذية راجعة عن أدائه التدريسي .
- يحرص على مشاركة الطالب المعلم في النشاط الرياضي خارج أسوار المدرسة .
- يشجع الطالب المعلم عن توظيف بعض الوسائل التعليمية المعنية عن التنسيق الفعال .
- يطلب من الطالب المعلم عمل مهرجان رياضي يشترك به التلاميذ .
- يشجع الطالب المعلم على المشاركة بوسائل الاعلام المدرسية ، بالإذاعة المدرسية .
- يشجع الطالب المعلم عن الاندماج بالحياة المدرسية والتفاعل معها أثناء تواجده بالمدرسة .
- يحث الطالب المعلم على تدريس أكبر عدد ممكن من الدروس أثناء فترة التطبيق .
- يشجع الطالب المعلم على حضور مجلس أولياء أمور الطلاب .

يتضح من الجداول رقم (٣ ، ٤ ، ٥) إن هناك (٢٨) فقرة من (٣٦) فقرة حصلت على مستوى عالية جداً وعالية من التسهيلات ، و(٨) فقرات بدرجة متوسطة من التسهيلات ، وهذا يدل على أن غالبية المعلمين المتعاونين يقومون بدورهم بشكل جيد ومرضي لتسهيل مهام الطلبة المعلمين ويرى الباحث أن الطلبة المعلمين نتيجة الظروف السياسية السائدة في المجتمع الفلسطيني ويأتون من قرى بعيدة إلى مدارس التطبيق وبالتالي يلقون التعامل والإرشاد الجيد ، من قبل معلم التربية الرياضية فيقدم التسهيلات والإمكانات المتوفرة لنجاح الطالب المعلم في تأدية المهام المطلوبة منه .

وهذه النتائج اتفقت مع دراسة كل من (مسمار ، ٢٠٠٢) و (دياب ، ٢٠٠١) و(السوطري ، ١٩٩٦) في أن معلمين التربية الرياضية المتعاونين يقومون بالدور المطلوب منهم بدرجة عالية جداً .

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدور معلم التربية الرياضية في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين في مدارس محافظة نابلس على المجالات ككل

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة الدور
١	متابعة الأداء التدريسي.	٣,٨٠	%٧٦	عالية
٢	التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية المدرسية.	٣,٨٧	%٧٧,٤	عالية
٣	تفعيل الاشتراك بالأنشطة المدرسية.	٣,٥١	%٧٠,٢	عالية
	المتوسط الكلي	٣,٧٣	%٧٤,٦	عالية

يتضح من الجدول رقم (٦) أن دور معلم التربية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين على المجالات مجتمعة كانت عالية حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٤,٦٪).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين لمدارس محافظة نابلس تعزى إلى متغير (الجنس)؟

للإجابة على السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (test-t - Independent) ونتائج الجدول رقم (٧) توضح ذلك.

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين تعزى إلى متغير (الجنس) (ن=٩٥)

الرقم	المجالات	ذكور (ن = ٦٦)		إناث (ن = ٢٩)		ت	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
١	مجال متابعة الأداء التدريسي للطالب.	٣,٨٢٢	٠,٤٥٦	٣,٧٥٥	٠,٦١٦	٠,٥٨٢	٠,٥٦٢
٢	محور التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية بالمدرسة.	٣,٩٦٤	٠,٤٣٨	٣,٦٨٦	٠,٥٣٤	٢,٦٥٦	*٠,٠٠٦
٣	مجال تفعيل الاشتراك بالأنشطة المدرسية.	٣,٥٣٧	٠,٧٠٩	٣,٤٧٤	٠,٧١٥	٠,٤٠٢	٠,٦٨٩
	الدرجة الكلية	٠,٣٧٧	٠,٤٢٩	٠,٣٦٣	٠,٥٦٢	١,٢٨٩	٠,٢٠١

ت الجدولية (١,٩٩).

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات متابعة الأداء التدريسي للطلاب، وتفعيل الاشتراك بالأنشطة المدرسية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال دور المعلم في التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية بالمدرسة ولصالح الذكور، أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) على المجالات مجتمعة تبعاً لمتغير الجنس حيث وصلت قيمة "ت" المحسوبة (١,٢٨) وهذه القيمة أقل من قيمة "ت" الجدولية (١,٩٩).

ويرى الباحث أن مثل هذه النتائج قد اتفقت مع ما توصل إليه مسمار (٢٠٠٢) على مجال التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية تبعاً لمتغير (الجنس) ولصالح الطلاب، بينما اختلفت على المجالات الأخرى، كما وقد اختلفت مع دراسة السوطري (١٩٩٦) التي أظهرت فيه المعلمات المتعاونات تسهيلات أكبر للطالبات المعلمات مقارنة مع تسهيلات المعلمين بالنسبة لطلبة التدريب الميداني.

يعزى الباحث سبب اختلاف الدراسة الحالية مع دراسة مسمار والسوطري أن اختلاف البيئة التعليمية والانتظام الدراسي وبسبب الأوضاع السياسية السائدة، كذلك أن اختلاف العينة وظروف التطبيق والفترة الزمنية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين لمدارس محافظة نابلس تعزى إلى متغير (المدرسة التي يطبق بها)؟

للإجابة على السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (test-t - Independent) ونتائج الجدول رقم (٨) مايلي .

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين تعزى إلى متغير (المدرسة التي يطبق بها) (ن=٩٥)

الرقم	المجالات	الأساسي (ن = ٦٨)		الثانوي (ن = ٢٧)		ت	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
١	مجال متابعة الأداء التدريسي للطالب.	٣,٨١٩	٠,٤٥٧	٣,٧٥٦	٠,٦٢٦	٠,٥٤٨	٠,٥٨
٢	مجال التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية بالمدرسة.	٣,٨٧٥	٠,٤٣٣	٣,٨٩٢	٠,٦٠٤	٠,١٥٣	٠,٨٧
٣	مجال تفعيل الاشتراك بالأنشطة المدرسية.	٣,٤٨٦	٠,٦٧٢	٣,٥٩٨	٠,٧٩٩	٠,٦٩٥	٠,٤٨
	الدرجة الكلية	٣,٧٢٧	٠,٤١٨	٣,٧٤٩	٠,٦٠٣	٠,٢٠١	٠,٨٤١

ت الجدولية (١,٩٩).

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه : - لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات الكلية تعزى إلى متغير المدرسة التي يطبق بها حيث ان قيمة اختبار (ت) تساوي (٠,٢٠١) وهذه القيمة أقل من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٩) أي أنها غير دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور معلم التربية الرياضية المتعاون تعزى إلى متغير المدرسة التي يطبق بها الطالب، حيث أن درجة الشعور بدور المعلم متساوية لدى الطلبة المعلمين .

ويرى الباحث أن مثل هذه النتيجة اتفقت مع دراسة كل من مسمار (٢٠٠٢) والسوطري (١٩٩٦) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المدرسة التي يطبق بها سواء كانت المرحلة الأساسية أو الثانوية بالنسبة للطالب المعلم، وهذا يدل أن معلم التربية الرياضية قدم التسهيلات والخدمات المتوقعة منه بغض النظر كان معلماً للمرحلة الأساسية أوالثانوية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين لمدارس محافظة نابلس تعزى إلى متغير مستوى التدريب الميداني؟

للإجابة على السؤال الرابع تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (test-t - Independent) ونتائج الجدول (٩).

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في دور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمة الطلبة المعلمين تعزى إلى متغير (مستوى التدريب الميداني) (ن=٩٥)

الرقم	المجالات	تدريب ميداني (١) (ن = ٧٣)		تدريب ميداني (٢) (ن = ٢٢)		ت	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
١	مجال متابعة الأداء التدريسي للطالب.	٣,٨٣	٠,٤٥٣	٣,٧٠	٠,٦٦٣	١,٠٢	٠,٣٠
٢	مجال التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية بالمدرسة.	٣,٨٨	٠,٤٣٣	٣,٨٥	٠,٦٣٦	٠,٢١٩	٠,٨٢
٣	مجال تفعيل الاشتراك بالأنشطة المدرسية.	٣,٥٢	٠,٧٠٤	٣,٥١	٠,٧٠٣	٠,٠٥٢	٠,٩٥
	الدرجة الكلية	٣,٧٤	٠,٤٢٩	٣,٦٩	٠,٦١٢	٠,٤٦٥	٠,٦٤

ت الجدولية (١,٩٩).

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه : -

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات الكلية تعزى إلى مستوى التدريب الميداني، حيث أن قيمة اختبار (ت) تساوي (٠,٤٦٥) وهذه القيمة أقل من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٩) أي أنها غير دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥) أي أنه لا توجد فروق لدور معلم التربية الرياضية تعزى إلى مستوى التدريب الميداني.

ويرى الباحث أن هذه النتائج اتفقت مع دراسة السوطري (١٩٩٦) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير مستوى التطبيق الميداني (١ ، ٢) بالنسبة للطالب المعلم، كما واتفقت مع دراسة مسمار (٢٠٠٢) على مجالات دور معلم التربية الرياضية المتعاون في متابعة الأداء التدريسي للطالب المعلم، ودور معلم التربية الرياضية المتعاون في تفعيل الاشتراك بالأنشطة المدرسية بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير مستوى التدريب الميداني بالنسبة للطالب المعلم، فيما اختلفت مع دراسة مسمار (٢٠٠٢) على مجال دور المعلم المتعاون في التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنئة بالمدرسة بالنسبة للطالب المعلم التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً على هذا المجال.

يعزى الباحث هذا الاختلاف على هذا المجال أن متطلبات الحياة المدرسية بالنسبة للطالب المعلم في الدراسة الحالية صعبة للغاية ويعاني مشاكل وصعوبات بينما الدراسات الأخرى الحياة المدرسية أفضل حيث يتوفر لها الامكانات المادية والمعنوية والظروف التعليمية التعليمية الأفضل والأكثر استقراراً.

الاستنتاجات:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها يستنتج الباحث مايلي :

١ . أن دور معلم التربية الرياضية بالنسبة للطالب المعلم في مدارس التدريب الميداني إيجابي وجيد ويقدم خدمات وتسهيلات حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابات على المحاور ككل (٧٤,٦٪) وهي تعبر عن درجة عالية.

٢ . أن أفضل دوراً إيجابي يقوم به المعلم أنه يوضح للطالب المعلم ما له من حقوق وما عليه من واجبات حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٨١,٨٪) وهي تعبر عن درجة عالية جداً.

٣ . أن أفضل دور إيجابي يقدم من المعلم أنه ينفذ درس للمشاهدة أمام الطالب المعلم كنموذج

يخدم في تهيئته، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٨٢,٦٪) وهي تعبر عن درجة عالية جداً.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس على مجالات متابعة الأداء التدريسي وتفعيل الاشتراك بالأنشطة المدرسية بينما توجد فروق على محور التهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية ولصالح الذكور.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المدرسة التي يطبق بها، ومتغير مستوى التدريب الميداني.

التوصيات:

١. ضرورة إفساح المجال أمام معلم التربية الرياضية لتوسيع دوره لخدمة الطالب المعلم والتعاون مع هيئة الإشراف على التربية العملية.

٢. ضرورة توضيح الدور الذي يلعبه معلم التربية الرياضية بالمدرسة جنباً لجنب مع مدير المدرسة والمشرف التربوي، عن طريق أقامة الندوات والدورات وورشات لعمل لجميع المعنيين والمهتمين بالتربية العملية.

٣. ضرورة التعاون بين الجامعة ووزارة التربية والتعليم لإبراز أهمية دور معلم التربية الرياضية في المدرسة.

٤. ضرورة إجراء مزيد من الأبحاث والدراسات العلمية على طلبة التربية العملية للتعرف إلى الدور الذي يلعبه معلم التربية الرياضية لأنه يعتبر أساس العملية التربوية التعليمية وتطورها.

المراجع:

- التل، سعيد وآخرون (١٩٩٣). المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الحريقي، سعد محمد (١٩٩٨). دراسة ناقدة لبعض القضايا التنظيمية والفنية المرتبطة بالتربية العملية الميدانية بكلية التربية، مجلة الدراسات التربوية، جامعة الملك فيصل، السعودية.
- الحليبي، عبد اللطيف، وسالم، مهدي (١٩٩٦). التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، الرياض.
- الحيلق، هدى (١٩٩١). اتجاهات خرجي المهن التعليمية نحو برنامج التربية العملية في كليات المجتمع في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- دياب، سهيل رزق (٢٠٠١). أهمية أدوار مشرف التربية العملية ومدى ممارسة لهذه الأدوار. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، تصدر عن جمعية البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية (بيرسا)، غزة، فلسطين.
- زيتون، عايش وعبيدات، سليمان (١٩٨٤). دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، المجلد (١١)، العدد عمان.
- السوطري، رائد محمد (١٩٩٦). تقويم دور معلم التربية الرياضية المقيم بالمدرسة أثناء فترة التطبيق الميداني، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.
- الشعوان، عبد الرحمن محمد (٢٠٠١). معاير اختيار المعلم المتعاون. رسالة الخليج العربي، العدد الثمانون، ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، البحرين.
- الصويص، مها يعقوب (١٩٩١). الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية أثناء فترة التدريب العملي رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الكثيري، راشد بن حمد (١٩٩٧). دور الطالب المتدرب ومسئولياته في التربية الميدانية من وجهة نظره ونظر مشرف الكلية. مجلة جامعة الملك سعود، مجلد ٩(٢)، السعودية.
- مسمار، بسام عبد الله (٢٠٠١). المشكلات والمعوقات التي تواجه معلم التربية الرياضية المبتدئ بالمدارس الحكومية في دولة قطر، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، المجلد ٢٨، العدد ١، الأردن.

- مسمار، بسام عبد الله (٢٠٠٢). دراسة تحليلية لدور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمات الطلبة المعلمين بمدارس التطبيق في دولة قطر، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، قطر.
- المليجي، رفعت (١٩٩٠). أثر إدراك الطلبة المعلمين لبعض مهارات التدريس على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وعلى أدائهم من خلال برنامج التربية العملية. دراسة ميدانية مقدمة لمؤتمر إعداد المعلمين بالاسكندرية، مصر.

المراجع الأجنبية:

- Haberman, M & Harris (1985). State Requirements for cooperating teachers. Jonrnal of teasher Education, American.
- Hicks E, Perry (1972). changing the role of the cooprating teacher, in the supervision of clinical kendall Hunt publishing co. lowa.
- Gdfrey, R, (1995). The Influence of Cooperating Teachers on Educational Philosophy in physical Education Programs. Dissertation Abstract International.
- Spark, B (1993). The student teaching partnership conhabitation and co-equality. Apposition paper presented to the AHEPRD. Lasvigas,.
- Slick, S (1995). Living in two worlds! The univer sity supervisors Role in the student teaching Experience, Dissertion Abstract International.
- Paese, P. and Flatau, J.P (1991) Improving criterion process on teaching skills During student teaching Dissertation Abstract, International,. P15.
- Yee, I, (1994) Factors Associated with the perceptions of Ahigh Quality Relationship Between student teachers and cooperating teachers. Dissertation Abstract International.
- Wenzel, E (1993) the Rale of the Middle and Elementary school principals in the student teaching programmers, Dissertation Abstract Internatinonal,.

الصعوبات التي تواجه طلبة أقسام التربية الرياضية في الجامعات والكليات الفلسطينية في مساقات السباحة

د. بهجت أحمد أبو طامع*

* أستاذ مساعد – قسم التربية الرياضية–خضوري

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة إلى الصعوبات التي تواجه طلبة أقسام التربية الرياضية في الجامعات والكليات الفلسطينية في مساقات السباحة، إضافة إلى تحديد دور متغير الجنس والمؤسسة التعليمية على درجة الصعوبات، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها(١٤٤) طالب وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للصعوبات كانت كبيرة وبنسبة وصلت إلى (٦٨٪)، كما أظهرت أن الصعوبات المتعلقة بالامكانات جاءت في الترتيب الأول بدرجة كبيرة (٧٤,٤٪)، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الصعوبات تعزى لمتغير الجنس والمؤسسة التعليمية. وأوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها ضرورة إنشاء حمامات سباحة مغلقة في الجامعات والكليات الفلسطينية، والاهتمام برياضة السباحة في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي(المدارس).

Abstract

The Obstacles Encountered by Palestinian University and College Students of Physical Education Department in Swimming Courses.

The purpose of this study was to shed light on the obstacles encountered by the students of Physical education Departments in the Palestinian universities and colleges in the swimming courses, and to find out the role of the variables of sex and educational institutions on the degree of these obstacles. To achieve this, a random sample consisting of (144) students (males and females) was selected.

Results of the study indicated that the total degree of the obstacles was very high and reached (68%); The results also indicated that the obstacles related to the facilities came first in a high degree (74.4%).There were also statistical differences in the degree of the obstacles ascribed to the variables of sex and educational institution. The researcher recommended the following: First, establishing enclosed swimming pools in the Palestinian Universities and Colleges. Second, paying more attention to Swimming as a skill during the pre university period (in Schools).

المقدمة ومشكلة الدراسة:

تعدُّ رياضة السباحةإحدى أهم الأنشطة الرياضية للإنسان، لإمكانية ممارستها من أفراد المجتمع كافة وعلى مختلف مراحل العمر ومن كلا الجنسين ذكورا وإناثاً (العياش وآخرون ١٩٨٧ ، ١٧)، إذ أنها تمنح الإنسان وفي مراحل عمره كافة الراحة والسعادة وتكسبه مقاومة ضد الإمراض.

وترى سالم(١٩٩٧ ، ١٠-١١) أن تعلم الفرد للسباحة تمكنه من المحافظة على حياته وإبعاد الخطر إذا ما تعرض له، كما أنها تستخدم وسيلة لإنقاذ الآخرين المشرفين على الغرق. والسباحة إحدى أنواع الرياضات المائية وتعتبر الأساس لها وبدون إتقانها لا يستطيع الفرد ممارسة أي نشاط في المجال المائي. ويعتبر تعلم السباحة أفضل وسيلة لتجنب الغرق.

كما يعتبر السكري وبريقع (١٩٩٩ ، ١٠-١٤) الماء وسطاً ممتازاً لتدريب اللياقة البدنية والتأهيل والعلاج، لأنه يدعم ويقلل من الآلام أثناء الحركة. وكذلك فان رياضة السباحة تؤثر بشكل ايجابي على صحة الإنسان عند ممارستها بشكل منتظم من خلال تطوير الوظائف الحيوية لأجهزة الجسم كالقلب والرئتين.

وقد تزايد في السنوات الأخيرة الوعي وانتشر الاعتقاد بفوائد تدريبات الماء وقيمها غير أن معظم الطلبة وبعض مدرسي التربية الرياضية ليست لديهم الخبرة ولا المفهوم الصحيح عن رياضة السباحة، ويرجع ذلك إلى المستوى الأكاديمي لمدرسي التربية الرياضية من ناحية، والمشكلات التي تحول دون تحقيق هدف ممارسة رياضة السباحة من ناحية أخرى، والتي من أهمها عدم توفر الامكانات وطرق التدريس إضافة إلى العوامل النفسية. وهذا ما أشارت له نتائج دراسة كل من عبد الحق(٢٠٠٣) وخنفر(٢٠٠٣) والصالح(٢٠٠١) والقوا سمي(١٩٩٨) والقد ومي(١٩٩٧).

وقد وجد الباحث من خلال عمله محاضرا للسباحة في قسم التربية الرياضية في كلية خضوري الحكومية واتصاله المباشر مع باقي زملائه من مدرسي مساقات السباحة في الجامعات الفلسطينية الأخرى واستطلاعه آراء بعض طلبة السباحة، أن الطلبة يواجهون صعوبات متعددة في ممارسة رياضة السباحة وتعلمها. وتظهر هذه الصعوبات في عدة مجالات أهمها: الامكانات، والمنهاج، وطرق التدريس، والعوامل النفسية، إضافة إلى عوامل الأمن والسلامة، وكل هذه الصعوبات تسبب للطلبة مشكلات في دراسة السباحة وتعلمها، خاصة أن هذه الرياضة يصعب تعلمها في مرحلة متأخرة من العمر.

فالمعرفة بأساسيات الامكانات وأهميتها ضرورة حتمية للعاملين في المجال الرياضي جميعاً حتى يستطيعوا أن يكونوا قادرين على اختيار المناسب منها وتوظيفها التوظيف ألامثل للوصول باللاعب إلى أفضل المستويات، إضافة إلى أهميتها لمختلف الممارسين (درويش، ١٩٩٨ , ٩).

ويعد المنهاج الدراسي الوسيلة الفضلى لإعداد المتعلمين فقد أصبح من الضرورة دراسة المناهج وتحديد مفاهيمها وتحليلها والأسس التي تبنى عليها وكل عناصرها، كالأهداف والمحتوى وطرق التدريس وأساليبه والتقويم، لأن هذه العناصر وحدة واحدة يُؤثر كل منها في الآخر، وتساعد على وضوح الغاية من توجيه الجهود وتنسيقها (خطايبة ،١٩٩٧ ، ١٣).

وتشكل طرائق التدريس الدعامة القوية للمعلم في توظيف كفاياته التعليمية في تنظيم تعلم الطلبة، وان إتقان المعلم لمهارة استخدام طرائق التدريس يساعد على التعامل مع المنهاج بمرونة وعلى تلبية حاجات المتعلمين وتحقيق الأهداف المخططة بمستوى مقبول (جامعة القدس المفتوحة (٢٠٠١ ، ١٢٢).

وان الاستخدام الصحيح لطرق التدريس وأساليبه المختلفة يعتبر من العوامل الجوهرية التي تساعد في نجاح دروس السباحة سواء كانت دروس سباحة عملية تهدف إلى تنمية المهارات والقدرات الحركية أم كانت دروس سباحة نظرية هدفها إمداد المتعلمين بالمعارف والمعلومات المتضمنة الحقائق والمفاهيم المتصلة بالسباحة (سالم ١٩٩٧ , ٢٢٦).

وتعدُّ الثقة بالنفس Self confidence من السمات الشخصية المهمة في المجال الرياضي، نظرا لتأثيرها على اداء الرياضي، فقد توصل عبد الهادي وعلي(١٩٩٠) إلى أن هناك علاقة ايجابية بين الثقة بالنفس وتعلم السباحة، وأشار (Caunsilman,١٩٩٧) إلى أن العوامل النفسية لها أثر ايجابي في سرعة تعلم مهارات السباحة، وقد أوصى أبو طامع(٢٠٠٥) بضرورة تنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة عند تعلم السباحة.

كما ان توفر عوامل الأمن والسلامة في دروس السباحة يزرع الطمأنينة لدى كل من المعلم والطالب ويساهم في خلق أجواء ايجابية تساعد على التطور والتقدم وتحقيق الأهداف، وغياب ذلك يشكل عقبة في طريق تحقيق الأهداف، وأن عدم توفرها يشكل تفريطا بالحق الأخلاقي والإنساني وإهمالا للواجبات المطلوبة.

وتقدّم مادة السباحة لطلاب تخصص التربية الرياضية وطالباته في الجامعات والكليات الفلسطينية من خلال مساق سباحة(١) وسباحة(٢) (ساعتان معتمدتان لكل منهما) بواقع ثلاثة لقاءات أسبوعيا، ومن أهم اهد افهما، تعلم المهارات التمهيدية(الأساسية) للسباحة

وإتقانها، إضافة إلى تعلم أنواع السباحة (التنافسية) وإتقانها.

من هنا، ومع الإيمان بأن معلم التربية الرياضية عامة، والسباحة بصفة خاصة هو المحرك الرئيس المسئول عن العملية التعليمية فقد ارتأى الباحث أن يقوم بهذه الدراسة، مما قد يساعد في التوصل إلى إيجاد حلول تسهم في تقليل هذه الصعوبات والمعوقات التي تواجه خريجي التربية البدنية في مساقات السباحة على اعتبار أنهم هم الدعامة الأساسية لتنفيذ برامج التربية الرياضية وتطبيقها في المدارس. وتتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي: ما الصعوبات التي تواجه طلبة أقسام التربية الرياضية في الجامعات والكليات الفلسطينية في مساقات السباحة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها المحاولة الأولى في ضوء علم الباحث التي تهدف إلى معرفة الصعوبات التي تواجه طلبة أقسام التربية الرياضية لمساقات السباحة في جميع الجامعات والكليات الفلسطينية التي تمنح درجة البكالوريوس في التربية الرياضية، إضافة إلى تحديد دور متغيرات الجنس والمؤسسة على درجة الصعوبات مما قد يساعد في التوصل إلى إيجاد حلول تسهم في تقليل هذه الصعوبات والمعوقات.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الصعوبات التي تواجه طلبة أقسام التربية الرياضية في الجامعات والكليات الفلسطينية في مساقات السباحة؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة تعزى لمتغير الجنس؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة تعزى لمتغير المؤسسة؟

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

الصعوبات: مجموعة من المعوقات والمشكلات التي تواجه الطالب المتعلم مما يشكل الإحباط لديه.

السباحة: احد أنواع الرياضات المائية المهمة التي تستخدم الوسط المائي وسيلة للتحرك خلاله عن طريق حركات الذراعين والرجلين والجذع.

سباحة(١): المستوى الأول لمادة السباحة؛

مساق إجباري عملي لكلا الجنسين يطرح ضمن خطة بكالوريوس التربية الرياضية، يخصص له ساعتان معتمدتان بمعدل ثلاثة لقاءات أسبوعيا ويعتبر متطلبا أساسيا لمساق سباحة(٢).

سباحة(٢): المستوى الثاني لمادة السباحة؛

مساق إجباري عملي لكلا الجنسين يطرح ضمن خطة بكالوريوس التربية الرياضية، يخصص له ساعتان معتمدتان بمعدل ثلاثة لقاءات أسبوعيا.

محددات الدراسة:

المجال البشري: طلاب مساقات السباحة في الجامعات والكليات الفلسطينية وطالباتها.

المجال المكاني: أقسام التربية الرياضية في الجامعات والكليات الفلسطينية.

المجال الزماني: أجريت الدراسة في الفصل الصيفي من العام الدراسي٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م، ووزعت الإستبانة في شهر تموز٢٠٠٤م.

الدراسات السابقة والمشابهة:

لقد حظيت دراسة الصعوبات والمعوقات بإهتمام واسع من الباحثين وفي مجالات مختلفة، وبعد مسح الباحث للدراسات السابقة لم يجد دراسات ذات علاقة مباشرة برياضة السباحة، إلا أن الباحثين قاموا بإجراء دراسات عديدة في مجال التربية الرياضية ومعوقاتها ومنها:

دراسة خنفر (٢٠٠٤) التي هدفت إلى معرفة معوقات تنفيذ البرامج الرياضية خلال انتفاضة الأقصى من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في محافظة نابلس، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها(٧٤)معلما ومعلمة طبقت عليها استبانه، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة المعوقات في مجالي النشاطين الداخلي والخارجي وتنفيذ المنهاج كانت كبيرة، أما باقي المجالات فقد كانت درجة المعوقات متوسطة، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعوقات كانت متوسطة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة (٥٨٪).

ودراسة عبد الحق(٢٠٠٣) التي هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية في مساقات الجمناستك، ولتحقيق ذلك طبقت استبانة على عينة عشوائية قوامها(١٠٠) طالب وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن الصعوبات المتعلقة بالامكانات جاءت في الترتيب الأول (٦٥٪) بدرجة صعوبة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الصعوبات المتعلقة بعوامل الأمن والسلامة وطرق التدريس لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق في درجة الصعوبات المتعلقة بالمنهاج وبالامكانات والعوامل النفسية بين الذكور والإناث، ووجود فروق في درجة الصعوبات المتعلقة بالمنهاج والعوامل النفسية لصالح الممارسين.

ودراسة خنفر(٢٠٠٣) تهدف إلى معرفة الصعوبات التي تواجه طالبات تخصص التربية الرياضية في الجامعات والمعاهد الفلسطينية في مساق كرة السلة، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها(١٠٠) طالبة طبق عليها استبانه تضمنت على(٣٤) فقرة، فأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الصعوبات التي تواجه الطالبات كانت متوسطة حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة(٦٠,٤٪).

وقام الصالح(٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تعترض تنفيذ برامج الأنشطة الرياضية في جامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها(٢٥٥) طالب وطالبة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية وطبق عليها استبانه تضمنت (٩٠) فقرة، و أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الصعوبات على المجال الكلي كانت كبيرة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة (٦٣,٢٠٪)، كما أظهرت النتائج أن الصعوبات المتعلقة بمجال الطلبة جاءت في الترتيب الأول بنسبة (٦٨,٤٠٪).

أما دراسة القوا سمي(١٩٩٨) فهدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية في دراسة الجمناستك، بالإضافة إلى إجراء مقارنات في درجة الصعوبات تبعا لمتغير الجنس، ومستوى المساق، والممارسة للعبة، ولتحقيق ذلك طبقت

استبانه على عينه قوامها (١٥٠) طالبا وطالبة فأظهرت النتائج أن الصعوبات المتعلقة بالعوامل النفسية جاءت في المرتبة الأولى (٦٥٪)، كما أظهرت النتائج وجود فروق في درجة الصعوبات المتعلقة بالعوامل النفسية لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق ذات دلالة في درجة الصعوبات المتعلقة بالمنهاج بين الذكور والإناث.

وأجرى القدومي (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى معرفة درجة الصعوبات المهنية التي تواجه معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في محافظة طولكرم، حيث أجرى الدراسة على عينة قوامها (٩٢)معلما ومعلمة طبقت عليها استبانة تضمنت (٩٦) فقرة وزعت على عشرة مجالات هي: الإدارة المدرسية، وطبيعة العمل، والأشراف التربوي، وأمور الطلبة، والطلبة، وزملاء العمل، والامكانات والأدوات الرياضية، و الحوافز المادية والمعنوية، ومجال النمو المهني. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الصعوبات الكلية كانت كبيرة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة(٦٩ , ٤٨).

وفي دراسة قام بها خليل(١٩٩٤) بهدف معرفة واقع التربية الرياضية في مدارس الضفة الغربية حيث شملت الدراسة (٨٨١) مدرسة، وجمعت المعلومات من خلال استبانه الدراسة، وقد وجد الباحث أن هناك نقصاً حادا في تنظيم النشاط الداخلي والخارجي في مدارس الضفة الغربية، كما أنه يوجد نقصٌ في الأدوات والأجهزة والملاعب في المدارس.

وقام صباح (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى معرفة المعوقات التي تواجه المدربين العاملين في التدريب الرياضي في الضفة الغربية ومقترحات لحلها في المجالات التالية: التخصص، والمالية، والاجتماعية، والنفسية، والصحية، والامكانات، واللاعبين، والادارين، والحكام، والظروف السياسية، وقد طبقت استبانه على عينة قوامها (١٠٨) مدرب. وقد توصل الباحث إلى وجود معوقات حادة تواجه المدربين العاملين بالتدريب الرياضي، وان جميع الحلول المقترحة لحلها كانت حلولاً مناسبة.

وأجرى المومني (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى معرفة معوقات ممارسة رياضة الجمناستك من وجهه نظر مدرسي التربية الرياضية، وطبقت استبانه على عينة قوامها (٣٤٤) مدرس ومدرسة، فأظهرت الدراسة أن جميع المجالات " الامكانات، والمدرس، وطرق التدريس، والمنهاج " كانت معوقة بدرجة كبيرة، وأظهرت فروقاً في درجة شيوع المعوقات تعزى للخبرة لصالح حديثي الخبرة، كما كانت هناك فروق تعزى للمؤهل الاكاديمي لصالح حملة الدبلوم، بينما لم يكن للجنس أثر في أي من هذه المعوقات.

وقام حسنين والحرز (١٩٩٠) بدراسة واقع رياضة الجمناستك للبنين في بعض الدول

العربية، والممارسات الشائعة في مجال هذه الرياضة والمعوقات المتعلقة بالناحية الإدارية والامكانات البشرية والامكانات المادية، وقد شملت عينة الدراسة التي طبقت عليها الاستبانه على(٨١) شخصا يمثلون بعض الدول العربية الممارسة لرياضة الجمباز، وأظهرت النتائج عدم وجود الرعاية الصحية والمادية والمعنوية والأدبية الكافية للعاملين في مجال الجمباز، وعدم توفر الميزانيات الخاصة إضافة إلى النقص الشديد في الامكانات المادية والبشرية وعدم كفايتها وبخاصة اللاعبين والمدربين.

وفي دراسة كانتن (Cantin، ١٩٨٩) التي هدفت إلى معرفة أثر الجو المدرسي على تطبيق المعلمين الجدد من ناحية التآلف الاجتماعي، ومعرفة آراء المديرين ومدى استعدادهم لتقديم النصح والإرشاد للمعلمين ومعلمي التربية الرياضية خاصة. وأجريت الدراسة في ولايتي نيوهامبشير ومينوسوتا، واتبع الباحث اسلوب دراسة الحالة من خلال المقابلات مع المعلمين المبتدئين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك صعوبات ومشكلات من ناحية تفضيل المديرين لمعلمين دون آخرين، وعدم تقديم المساعدة الكافية للمعلم الجديد، كذلك أشارت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين معلم التربية الرياضية ومعلمي المواد الأخرى.

وقام اليوت (Elliott,John,١٩٨١) بدراسة بغرض معرفة مستوى إدراك الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بالمشكلات التي تظهر في المدارس وخاصة المشكلات المتعلقة بالتربية الرياضية، وقد أظهرت النتائج أن هناك مشكلات تعمل على إعاقة تنفيذ البرامج الرياضية من حيث نقص الأدوات والأجهزة ونقص الموازنة المالية وقلة توفر المشرفين المؤهلين على تنفيذ برامج الأنشطة الرياضية، بالإضافة إلى عدم توفر الوقت الكافي لتدريب فرق المدرسة الرياضية في الألعاب المختلفة.

التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء استعراض الدراسات السابقة يمكن الاشاره إلى أن كثيراً من الباحثين قد تناولوا مشكلة المعوقات والصعوبات في المجال الرياضي وأن غالبية الدراسات كانت مهتمة بالتركيز على الصعوبات والمعوقات في مجال التدريس كدراسة خنفر(٢٠٠٤) والقدومي (١٩٩٧) ورياضة الجمباز كدراسة عبد الحق (٢٠٠٣) والقواسمي(١٩٩٨) والمومني(١٩٩٣) وحسنين والحرز(١٩٩٠) والنشاط اللامنهجي الصالح (٢٠٠١) والتدريب الرياضي الصباح (١٩٩٤). على بالرغم من تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناولها

وتركيزها على الصعوبات، فإنها تنفرد عنها من حيث تناولها رياضة السباحة، ومثل ذلك يؤكد على أهمية إجراء هذه الدراسة مما يساعد في التقليل من المعوقات والصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بإحدى صوره المسحية نظرا لملاءمته طبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة أقسام التربية الرياضية في الجامعات والكليات الفلسطينية والذين أنهوا مساقات السباحة أو ما زالوا على مقاعد الدراسة في مساق سباحة(١) وسباحة(٢) للفصل الدراسي الصيفي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م والبالغ عددهم(٢٦٧) طالبا وطالبة. والجدول (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والمؤسسة.

الجدول(١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة بحسب متغير الجنس والمؤسسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	209	78.5
	أنثى	58	21.5
	المجموع	267	100
المؤسسة	جامعة القدس	30	11.2
	جامعة الأقصى	98	36.7
	جامعة النجاح	89	33.3
	كلية خضوري	50	18.8
	المجموع	267	100

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٤٤) طالبا وطالبة اختيرت عشوائيا من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث تمثل ما نسبته (٥٤٪) تقريبا من مجتمع الدراسة الأصلي والبالغ عددهم (٢٦٧) طالبا وطالبة.

والجدول (٢) يبين توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة.

الجدول(٢)

توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	113	78.5
	انثى	31	21.5
	المجموع	144	100
المؤسسة	جامعة القدس	16	11.1
	جامعة الأقصى	53	36.8
	جامعة النجاح	48	33.3
	كلية خضوري	27	18.8
	المجموع	144	100

أداة الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستبانه أداة لجمع المعلومات وقد بُنيت هذه الاستبانه بعد مراجعة للدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها لجمع البيانات كدراسة عبد الحق(٢٠٠٣) وخنفر(٢٠٠٣) والصالح(٢٠٠١) والقواسمي(١٩٩٨) والقدومي(١٩٩٧)، بالإضافة إلى مراجعة المصادر والكتب العلمية المتخصصة، وبعد عرض الاستبانه على عدد من المحكمين للتأكد من مناسبة الفقرات لمجالات الدراسة ودقة صياغة الفقرات ووضوحها عُدلت وحذفت الفقرات التي لم يجمع عليها المحكمون، فاشتملت بصورتها النهائية على (٣٦) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

صدق الأداة:

حُدد صدق محتوى أداة الدراسة عن طريق عرضها على (٨) محكمين من حملة درجة الدكتوراه في التربية البدنية والرياضة والعاملين في جامعة النجاح الوطنية وكلية خضوري الحكومية لإبداء الرأي حول ملاءمة الفقرات ووضوحها للمجال والتعديل، ثم اعتمدت الفقرات التي اتفق عليها المحكمون لتصبح الاستبانه بصورتها النهائية (٣٦) فقرة من أصل (٤٠) فقرة.

ثبات الأداة:

لتحديد ثبات الأداة أوجد الباحث معاملات الثبات لمجالات الدراسة والدرجة الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث وصل الثبات الكلي (٠,٩٦) وهو معامل ثبات عالٍ يفي بأغراض الدراسة، والجدول(٣) يبين ذلك :

جدول (٣)

معاملات الثبات لمجالات الدراسة والدرجة

الرقم	المجال	درجة الثبات
1	الإمكانات	0.84
2	المنهاج	0.91
3	طرق التدريس	0.94
4	النفسي	0.93
5	الأمن والسلامة	0.88
#	الدرجة الكلية	0.96

اسلوب جمع المعلومات:

للحصول على المعلومات والبيانات وزعت أداة الدراسة على أفراد العينة واسترجعت وفقا للآتي :

* بعد اختيار عينة الدراسة أرسلت الأداة وسلمت إلى أقسام التربية الرياضية في الجامعات والكليات الفلسطينية، حيث وزعت الاستبانه على أفراد العينة.

* جمعت البيانات من (١٤٤) طالب وطالبة .
* صيغت الفقرات جميعاً وعولجت بصيغة سلبية لأنها تمثل صعوبات ومعوقات .
* بُوبت البيانات وعولجت إحصائيا .

طرق استخراج النتائج:

تكون سلم الاستجابة على فقرات الاستبانة من خمس استجابات وهي : كبيرة جدا ولها(٥) درجات وكبيرة ولها(٤) درجات ومتوسطة ولها(٣) درجات وقليلة ولها درجتان وقليلة جدا ولها درجة واحدة، ولتفسير النتائج وتحديد درجات الصعوبة وبعد مراجعة دراسة عبد الحق(٢٠٠٣) وخنفر (٢٠٠٣) والصالح (٢٠٠١) والقوا سمي (١٩٩٨) والقدومي (١٩٩٧) اعتمدت النسب المئوية الآتية :

- (٨٠٪ فما فوق) درجة صعوبة كبيرة جدا .
- (٦٠-٧٩,٩٪) درجة صعوبة كبيرة .
- (٤٠-٥٩,٩٪) درجة صعوبة متوسطة .
- (أقل من ٤٠٪) درجة صعوبة قليلة .

تصميم الدراسة:

المتغيرات المستقلة، وهي :

١ . الجنس وله مستويان :

. ذكر . أنثى

٢ . المؤسسة ولها أربع مستويات :

. جامعة القدس . جامعة الأقصى . جامعة النجاح . خضوري

المتغيرات التابعة التي تدور حول الصعوبات ؛

٣ . الامكانات .

٤ . المنهاج .

٥ . طرق التدريس .

٦ . العوامل النفسية .

٧. عوامل الأمن والسلامة.

المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من جمع الاستبانات فرغت وأدخلت إلى الحاسب الآلي وعولجت باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية spss كما استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول وتحليل التباين متعدد القياسات المتكررة (Repeated- MANOV) واستخدم الإحصائي ولكس لامبدا (WilksLambda) واختبار سيداك للمقارنات البعدية.
٢. اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص صحة الفرضية الأولى المتعلقة بمتغير الجنس.
٣. تحليل التباين الأحادي ANOVA لفحص صحة الفرضية الثانية المتعلقة بمتغير المؤسسة واختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما الصعوبات التي تواجه طلبة أقسام التربية الرياضية في الجامعات والكليات الفلسطينية في مساقات السباحة ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة ولكل مجال من مجالات الدراسة. ونتائج الجداول (٤)(٥)(٦)(٧)(٨) تبين ذلك، بينما يبين الجدول (٩) ترتيب المجالات حسب أهميتها.

المجال الأول:الامكانات

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الصعوبة على مجال الامكانات (ن=١٤٤)

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الصعوبة
1	عدم توفر مسبح تابع لقسم التربية الرياضية.	3.74	1.09	%74.8	كبيرة
2	عدم وجود حمام سباحة مغلق يجعل رياضة السباحة موسمية.	4.09	1.20	%81.8	كبيرة جدا
3	قلة الأدوات الخاصة برياضة السباحة.	3.45	1.22	%69	كبيرة
4	قلة الوسائل التعليمية التي تساعد على فهم المهارة.	3.75	1.21	%75	كبيرة
5	الأدوات المستخدمة لا تتناسب مع أعداد الطلبة.	4.15	1.00	%83	كبيرة جدا
6	عدم وجود غرف غيار مناسبة لخلع ملابس الطلبة وأماكن لحفظها.	3.51	1.23	%70.2	كبيرة
7	عدم توفر وسائل النقل اللازمة من والى حمام السباحة.	3.38	1.31	%67.6	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.72	.84	%74.4	كبيرة

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول (٤) أن درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة كانت كبيرة جدا على الفقرات (٢ ، ٥) حيث تراوحت النسبة المئوية عليها ما بين (٨١,٨٪- ٨٣٪) في حين كانت درجة الصعوبات كبيرة على الفقرات (١ ، ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٧) فتراوحت النسب المئوية عليها ما بين(٦٧,٦٪-٧٤,٨٪) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للصعوبات على مجال الامكانات فقد كانت كبيرة وذلك بدلالة النسبة المئوية التي بلغت (٧٤,٤٪) وهذه النتيجة تشير إلى أن درجة الصعوبات على مجال الامكانات كبيرة . ويرى الباحث أن ذلك عائد إلى البنية التحتيه في أقسام التربية الرياضية من حيث عدم توفر حمامات سباحة تابعة إلى هذه الأقسام مباشرة سواء أكانت

مغلقة أم كانت مفتوحة، ويجري استئجار مسابح من المجتمع المحلي عند إعطاء مساقات السباحة، وتشابهت هذه النتيجة مع دراسة عبد الحق(٢٠٠٣) التي بينت أن صعوبات الامكانات التي تواجه الطلبة في مساقات الجمناستك جاءت في الترتيب الأول بدرجة صعوبة كبيرة، ولم تتشابه مع دراسة خنفر(٢٠٠٣) حيث كانت درجة الصعوبة على مجال الامكانات في دراسته قليلة، وكذلك لم تتشابه مع دراسة القواسمي(١٩٩٨) حيث كانت صعوبة مجال الامكانات عنده بدرجة متوسط والسبب هو أن الجامعات الأردنية تحظى بامكانات أفضل مما هو متاح في الجامعات الفلسطينية لحداثة أقسام التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية.

المجال الثاني: مجال المنهاج:

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الصعوبة على مجال المنهاج

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الصعوبة
1	مفردات المنهاج كثيرة بحيث تعرقل تعلم المهارات الأساسية.	3.52	1.27	%70.4	كبيرة
2	افتقار المنهاج إلى الوسائل والأساليب المعينة لتعلم المهارات.	3.43	1.24	%68.6	كبيرة
3	المنهاج يركز على الجانب العملي و يهمل إلى حد كبير الجانب النظري.	3.50	1.26	%70	كبيرة
4	عدد الساعات المعتمدة والمخصصة للمساق غير كافية.	3.61	1.20	%72.2	كبيرة
5	مفردات المنهاج مقيدة للطلبة ولا تترك لهم الحرية لاختيار المهارات حسب قدراتهم.	4.05	.98	%81	كبيرة جدا
6	زيادة عدد الطلبة في الشعبة الواحدة يؤدي إلى صعوبة تطبيق المنهاج	3.51	1.17	%70.2	كبيرة
7	افتقار المنهاج لمعايير تقييم أداء الطلبة.	3.36	1.36	%67.2	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.57	.99	%71.4	كبيرة

يتضح من الجدول (٥) أن درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة على مجال المنهاج كانت كبيرة جدا على الفقرة (٥) فبلغت النسب المئوية عليها (٨١٪) بينما كانت درجة الصعوبات كبيرة على الفقرات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٧) فتراوحت النسب المئوية عليها ما بين (٦٧,٢٪- ٧٢,٢٪) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للصعوبات على مجال المنهاج فقد كانت كبيرة وذلك بدلالة النسبة المئوية الذي بلغ (٧١,٤٪) وهذه النتيجة تشير إلى أن درجة الصعوبات على مجال المنهاج كبيرة . ويرى الباحث أن السبب عائد إلى ضعف فهم مفردات منهاج مساقات السباحة عند الطلبة نتيجة عدم ادراج رياضة السباحة في المناهج المدرسية ، فهي المرة الأولى التي يتعامل بها الطلبة مع رياضة السباحة بصورة منهجية ، إضافة إلى ضعف أو غياب القدرة على التعامل مع الوسط المائي حيث أن الاستخدام السليم للمهارات الأساسية يعمل على تزويد المتعلم بالمعاني الرئيسة والملموسة التي تؤهله للتعامل والتفاعل والاستجابة للمنهاج الجديد، وتشابهت هذه النتيجة مع دراسة المومني(١٩٩٣) والتي بينت أن جميع مجالات الدراسة بما فيها مجال المنهاج كانت معوقة بدرجة كبيرة في ممارسة رياضة الجمباز .

المجال الثالث: طرق التدريس

الجدول (٦):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
ودرجة الصعوبة مجال طرق التدريس (ن=١٤٤)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الصعوبة
1	عدم مراعاة المدرس للفروق الفردية بين الطلبة.	3.45	1.27	%69	كبيرة
2	لا يقوم المدرس بأداء نموذج للمهارة.	3.54	1.30	%70.8	كبيرة
3	قلما يلجأ المدرس إلى شرح المهارة لفظيا قبل أدائها.	3.31	1.37	%66.2	كبيرة
4	عدم استعانة المدرس بالطلبة المميزين لأداء المهارة.	3.47	1.28	%69.4	كبيرة
5	لا يستخدم المدرس الوسائل الحديثة للتعليم مثل الفيديو والصور.	3.61	1.18	%72.2	كبيرة
6	قلما يستخدم المدرس التغذية الراجعة لاكتساب الإحساس بالمهارة.	3.15	1.32	%63	كبيرة

6	قلما يستخدم المدرس التغذية الراجعة لاكتساب الإحساس بالمهارة.	3.15	1.32	%63	كبيرة
7	قلة استخدام المدرس لأسلوب تعزيز وتحفيزهم الطلبة.	3.65	1.08	%73	كبيرة
8	يتبع المدرس طرقاً غير مناسبة لتعليم المهارة.	3.46	1.24	%69.2	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.46	1.06	%69.2	كبيرة

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول (٦) أن درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة على مجال طرق التدريس كانت كبيرة على جميع الفقرات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨) فتراوحت النسب المئوية عليها ما بين(٦٣٪-٧٣٪) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للصعوبات على مجال طرق التدريس فقد كانت كبيرة وذلك بدلالة النسبة المئوية التي بلغت (٦٩,٢٪) وهذه النتيجة تشير إلى أن درجة الصعوبات على طرق التدريس كبيرة. ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وجود اختصاص دقيق عند مدرسي مساقات السباحة ومدرساتها، فغالبا ما يقوم بتدريس هذه المساقات محاضرون ومحاضرات يعتمدون على خبراتهم في التدريس وهذا لا يفي بالغرض، لأنه من المعلوم أن اكتساب المهارات يتوقف أساسا على طريقة التدريس وعلى الفرص المتاحة للتدرب عليها، كذلك يعود إلى غياب خطة منهاج موحدة، إضافة إلى عدم استخدام المدرسين للوسائل التكنولوجية الحديثة في عملية التعليم، حيث أشارت سالم (٢٥٣ ،١٩٩٧) إلى أن الوسائل التعليمية المبرمجة تلعب دورا مهماً عند تعليم طرق السباحة، وكذلك المشكلات الأخرى المؤثرة في عملية تدريس مهارات السباحة وتعليمها مثل قلة عدد المحاضرات المخصصة وارتفاع عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.

المجال الرابع: المجال النفسي

الجدول (٧):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الصعوبة للمجال النفسي (ن=١٤٤)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الصعوبة
1	اشعر بالخوف عند نزولي في الماء.	3.31	1.2926	%66.2	كبيرة
2	اشعر بعدم الرضا عن مساق السباحة نظرا لصعوبة مهاراته.	3.24	1.3445	%64.8	كبيرة
3	قلة الرغبة عندي لمساق السباحة.	3.43	1.2940	%68.6	كبيرة
4	اشعر بالملل عند تعلم مهارات السباحة.	3.19	1.2753	%63.8	كبيرة
5	لا يساعد أداء مهارات السباحة على تنمية روح الحماسة. والشجاعة لدي.	3.35	1.3560	%67	كبيرة
6	اشعر بالتوتر عند البدء بتعلم مهارات السباحة.	3.22	1.2556	%64.4	كبيرة
7	ينتابني الخوف من عدم تعلم المهارات وحسن أدائها.	3.36	1.2995	%67.2	كبيرة
#	الدرجة الكلية	3.30	1.1035	%66	كبيرة

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول (٧) أن درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة على المجال النفسي كانت كبيرة على جميع الفقرات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) فتراوحت النسب المئوية عليها ما بين (٦٣,٨٪-٦٨,٦٪) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للصعوبات على المجال النفسي فقد كانت كبيرة وذلك بدلالة النسبة المئوية التي بلغت (٦٦٪) وهذه النتيجة تشير إلى أن درجة الصعوبات على المجال النفسي كبيرة . ويرى الباحث أن السبب يعود إلى أن رياضة السباحة تتطلب قدراً من الشجاعة والمغامرة وعدم الخوف والثقة بالنفس، لذلك يجب البدء بتعلم السباحة وممارستها في سن مبكرة لإزالة الصعوبات النفسية إذ أنها- (السباحة) - تكسب الفرد الممارس الشعور بالأمن والثقة بالنفس والقدرة على التحرك في الوسط المائي وتمنح الإنسان الراحة والسعادة في مراحل عمره كافة .

المجال الخامس: مجال الأمن والسلامة

جدول (٨):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الصعوبة على مجال الأمن والسلامة (ن=١٤٤)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الصعوبة
1	عدم توفر لوحات إرشادية في المسبح توضح أماكن الخطر.	3.34	1.42	%66.8	كبيرة
2	عدم توفر مساحات آمنة حول بركة السباحة.	3.25	1.61	%65	كبيرة
3	قلة عدد المنقذين ووسائل الإنقاذ المساعدة.	2.65	1.08	%53	متوسطة
4	عدم قيام الطلبة بالاستحمام قبل الدخول إلى بركة السباحة.	2.63	1.41	%52.6	متوسطة
5	عدم قيام الطلبة بالإحماء والتسخين قبل النزول في الماء.	2.56	1.40	%51.2	متوسطة
6	عدم فحص ماء بركة السباحة بشكل دوري.	2.77	1.46	%55.4	متوسطة
7	لا توجد إسعافات أولية وسريعة.	3.31	1.24	%66.2	كبيرة
#	الدرجة الكلية	2.93	.64	%58.6	متوسطة

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول (٨) أن درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة في مجال الأمن والسلامة كانت كبيرة على الفقرات (١ ، ٢ ، ٧) فتراوحت النسب المئوية عليها ما بين(٦٥٪-٦٦,٨٪) بينما كانت درجة الصعوبات متوسطة على الفقرات (٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦) فتراوحت النسب المئوية عليها ما بين(٥١,٢٪-٥٥,٤٪) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه الطلبة على مجال الأمن والسلامة فقد كانت متوسطة وذلك بدلالة النسبة المئوية التي بلغت (٥٨,٦٪) وهذه النتيجة تشير إلى أن درجة الصعوبات في مجال الأمن والسلامة متوسطة . ويرى الباحث أن الاهتمام بتوفير عوامل الأمن والسلامة يأتي لتوقع احتمال حدوث حالة غرق وإدراك العاملين أن من أكثر الواجبات أهمية والتي تقع على عاتق معلم التربية الرياضية عامة ومدرس السباحة خاصة هي توفير عنصر الأمن والسلامة للطلبة، وذلك لما

يتضمنه الأمر من جانب أخلاقي وقانوني ، وان ظهور الصعوبات في هذا المجال بدرجة متوسطة مغايرة لجميع المجالات الأخرى لمؤشر على أن هناك مراعاة لعوامل الأمن والسلامة عند تدريس الطلبة ولا سيما في مثل هذا النوع من الرياضة التي تتسم بالخطورة .

سادسا: ترتيب المجالات:

الجدول (٩):

ترتيب مجالات الصعوبات التي تواجه الطلبة تبعا لأهميتها

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة الصعوبة
.1	الامكانات	3.72	.84	%74.4	كبيرة
.2	المنهاج	3.57	.99	%71.4	كبيرة
.3	طرق التدريس	3.46	1.06	%69.2	كبيرة
.4	النفسي	3.30	1.10	%66	كبيرة
.5	الأمن والسلامة	2.93	.64	%58.6	متوسطة
	الكلي	3.40	.84	%68	كبيرة

* أقصى درجة للفقرة (٥) درجات

يتضح من الجدول(٩) أن درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة كانت كبيرة على المجال الأول والثاني والثالث والرابع بينما كانت متوسطة على المجال الخامس، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للصعوبات فقد كانت كبيرة بدلالة النسبية المئوية(٦٨٪)، ويرى الباحث أن سبب احتلال الصعوبات المتعلقة بالامكانات للمرتبة الأولى يعود إلى تواضع الامكانات الخاصة وندرتها عند ممارسة رياضة السباحة في معظم أقسام التربية الرياضية في الجامعات والكليات الفلسطينية . أما سبب احتلال مجال الأمن والسلامة المرتبة الخامسة وبدرجة صعوبة متوسطة، برأي الباحث هذا عائد إلى مدى إدراك العاملين لأهمية توفير عوامل الأمن والسلامة أثناء تدريس السباحة وتعليمها ، وذلك لما يتضمنه الأمر من جانب أخلاقي وإنساني ومسئولية قانونية . ومن اجل تحديد فيما إذا كان هناك فروق بين مجالات

الدراسة والدرجة الكلية استخدم تحليل التباين متعدد القياسات المتكررة (Repeated- MANOV) استخدم الإحصائي ولكس لامبدا (Walks Lambda)، والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول (١٠):

نتائج تحليل التباين متعدد القياسات المتكررة بين مجالات الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة

ولكس لامبدا	قيمة (ف)	درجات الحرية	الخطأ	الدلالة*
0.41	49.344	4	140	* .000

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

عند النظر إلى الجدول(١٠) يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين مجالات الدراسة جميعها لدى طلبة مساقات السباحة، ولتحديد أي المجالات كانت الفروق بينها، استخدم اختبار (Sidak) للمقارنات البعدية ونتائج الجدول(١١) توضح ذلك :

الجدول(١١):

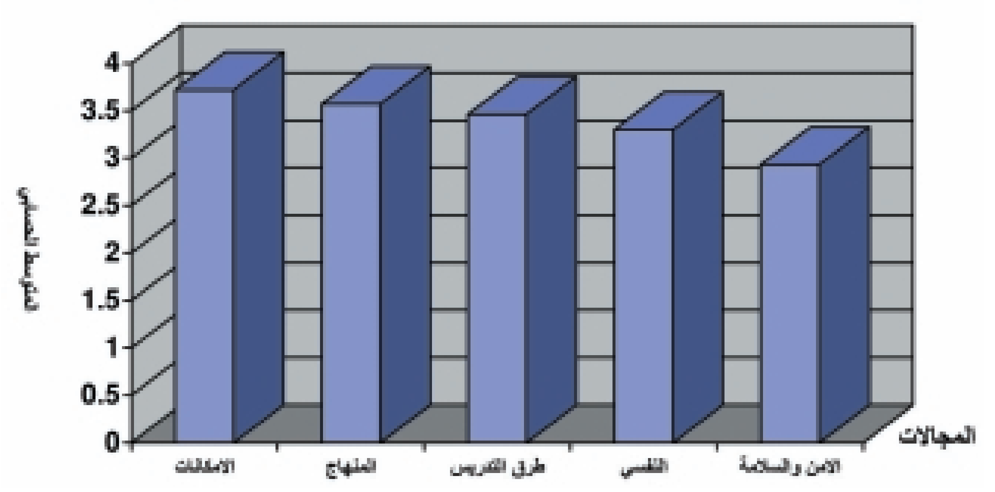
نتائج اختبار(Sidak) للمقارنات البعدية بين مجالات الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة

المجالات	الامكانات	المنهاج	طرق التدريس	النفسي	الأمن والسلامة	الدرجة الكلية
الامكانات		*0.15	*0.26	*0.42	*0.79	*0.32
المنهاج			*0.11	*0.26	*0.63	*0.17
طرق التدريس				*0.155	*0.52	0.06
النفسي					*0.36	-0.09
الأمن والسلامة						*-0.46
الدرجة الكلية						

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

عند الإطلاع على نتائج الجدول(١١) تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= ٠,٠٥) بين جميع المجالات (الامكانات والمنهاج، وطرق التدريس، والنفسي والأمن والسلامة والدرجة الكلية) باستثناء طرق التدريس والدرجة الكلية والمجال النفسي والدرجة الكلية .


والشكل التالي يبين النتيجة السابقة بوضوح :



الشكل (١) ترتيب مجالات الصعوبات التي تواجه طلبة مساق السباحة

ثانيا:هل توجد فروق في درجة الصعوبات التي تواجه طلبة أقسام التربية الرياضية في الجامعات والكليات الفلسطينية في مساقات السباحة تعزى لمتغير الجنس؟ وانبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (? = ٠,٠٥) في درجة الصعوبات التي تواجه طلبة أقسام التربية الرياضية في الجامعات والكليات الفلسطينية في مساقات السباحة تعزى لمتغير الجنس .

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (test . t) للمجموعات المستقلة ونتائج الجدول (١٢) تبين ذلك :

الجدول (١٢):
نتائج اختبار (t.Test) لدلالة الفروق في درجة الصعوبات التي تواجه طلبة مساقات السباحة تعزى لمتغير الجنس

الجنس		المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	ت المحسوبة	مستوى الدلالة*
الامكانات	ذكر	3.6688	.8619	-.2805	-1.641	.103
	أنثى	3.9493	.7707			
المنهاج	ذكر	3.4640	.9832	-.5037	-2.538	*.012
	أنثى	3.9677	.9631			
طرق التدريس	ذكر	3.3153	1.0309	-.6766	-3.221	*.002
	أنثى	3.9919	1.0647			
النفسي	ذكر	3.2162	1.1389	-.4151	-1.872	.063
	أنثى	3.6313	.9071			
الأمن والسلامة	ذكر	2.9178	.6789	-.0868	-.665	.507
	أنثى	3.0046	.4872			
الدرجة الكلية	ذكر	3.3164	.8630	-.3926	-2.316	*.022
	أنثى	3.7090	.7263			

* دال إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول(١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة تعزى لمتغير الجنس على مجال المنهاج ومجال طرق التدريس ولصالح الإناث أي إن الصعوبات التي تواجهها الإناث أكثر من الصعوبات التي يواجهها الذكور، وكذلك تبين عدم وجود فروق في الصعوبات التي تواجه الطلبة تعزى لمتغير الجنس على مجال الامكانات والمجال النفسي ومجال الأمن والسلامة، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجالات مجتمعة فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس فكانت قيم مستوى الدلالة عليها اقل من (٠,٠٥)، وهذه النتيجة تشير إلى أن هناك فروقاً في درجة الصعوبات التي تواجه طلبة مساقات السباحة تعزى لمتغير الجنس، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الجنس أي أن الصعوبات التي تواجه الذكور اقل من الصعوبات التي تواجه الإناث. وجاءت هذه النتيجة مشابهة لدراسة عبد الحق (٢٠٠٣) والتي بينت وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الصعوبات المتعلقة بعوامل الأمن والسلامة وطرق التدريس لصالح الإناث. ويرى الباحث أن ذلك عائد إلى تفوق الخبرات المهارية في السباحة والقدرة

على التعامل مع الوسط المائي عند الطلاب عنها عند الطالبات مما يعمل على تقليل درجة الصعوبات بشكل عام، اضافة إلى عدم وجود مدرسات متخصصات في رياضة السباحة مما يقلل من فرص وجود نماذج جيده للتعليم، كما أن لعادات المجتمع وتقاليده العامل الرئيس في هذه المشكلة حيث لم تحظ الفتاة الفلسطينية بتشجيع من الأهل والمجتمع لممارسة الأنشطة الرياضية ومنها رياضة السباحة، وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة عبد المنعم وآخرين (١٩٨٠). فألأهل والعوامل الاجتماعية والدينية كانت من عوائق ممارسة الأنشطة الرياضية عند الطالبات.

ثالثا: هل توجد فروق في درجة الصعوبات الت*ي تواجه طلبة أقسام التربية الرياضية في الجامعات والكليات الفلسطينية في مساقات السباحة تعزى لمتغير المؤسسة؟ وانبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠٥ , ٠) في درجة الصعوبات التي تواجه طلبة أقسام التربية الرياضية في الجامعات والكليات الفلسطينية في مساقات السباحة تعزى لمتغير المؤسسة.

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (ANOVA)ونتائج الجدول (١٣) تبين المتوسطات الحسابية بينما يبين الجدول (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي،

الجدول(١٣)

المتوسطات الحسابية للصعوبات تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية

المجالات/ المؤسسة	القدس	الأقصى	النجاح	خضوري
الامكانات	4.15	3.43	4.08	3.41
المنهاج	3.89	3.18	4.16	3.07
طرق التدريس	4.05	3.08	3.97	2.93
النفسي	3.36	2.96	3.86	2.94
الأمن والسلامة	3.16	2.87	3.02	2.94
الدرجة الكلية	3.82	3.11	3.82	2.96

نلاحظ من خلال الجدول (١٣) أن هناك فروقاً حقيقية بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية وبين مجالات الدراسة والدرجة الكلية، ولتحديد في ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين الأحادي، ونتائج الجدول (١٤) تبين ذلك :

الجدول (١٤):

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساق السباحة تعزى لمتغير المؤسسة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة*
الإمكانات	بين المجموعات	15.945	3	5.315	8.554	*.000
	داخل المجموعات	86.983	140	.621		
	المجموع	102.927	143			
المنهاج	بين المجموعات	32.961	3	10.987	14.073	*.000
	داخل المجموعات	109.304	140	.781		
	المجموع	142.265	143			
طرق التدريس	بين المجموعات	32.972	3	10.991	11.784	*.000
	داخل المجموعات	130.574	140	.933		
	المجموع	163.546	143			
النفسي	بين المجموعات	37.762	3	12.587	12.921	*.000
	داخل المجموعات	136.385	140	.974		
	المجموع	174.147	143			
الأمن والسلامة	بين المجموعات	2.444	3	.815	2.019	.114
	داخل المجموعات	56.486	140	.403		
	المجموع	58.930	143			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	20.991	3	6.997	11.948	*.000
	داخل المجموعات	81.990	140	.586		
	المجموع	102.981	143			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة تعزى لمتغير المؤسسة على مجالات الامكانات ومجال المنهاج ومجال طرق التدريس والمجال النفسي حيث بلغت قيم (ف) على التوالي(٨,٥٥٤)(١٤,٠٧٣)(١١,٧٨٤)(١٢,٩٢١) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠٫٠٥) فكانت قيم مستوى الدلالة عليها جميعاً اقل من (٠,٠٥)، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤسسة على مجال الأمن والسلامة، إذ بلغت قيمة " ف " (٢,٠١٩) وهي قيمة ذات دلالة احصائيةعند مستوى الدلالة (α = ٠٫٠٥) فكانت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية اكبر من (٠,٠٥). ويرى الباحث أن السبب يعود إلى كون توفير عنصر الأمن والسلامة للطالب المتعلم مطلباً إنسانياً أخلاقياً وقانونياً بغض النظر عن المكان الذي تمارس فيه السباحة لأنه يجب على جميع العاملين في مجال رياضة السباحة سواء أكانوا مدرسين أم كانوا مدربين ضرورة توفير عناصر الأمن والسلامة لتجنب حالات الغرق التي قد يتعرض لها الطلبة المتعلمون. وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجالات فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصعوبات تعزى لمتغير المؤسسة، وتشير هذه النتيجة إلى عدم قبول الفرضية المتعلقة بمتغير المؤسسة. ولتحديد مصدر الفروق بين المجالات استخدم اختبار (LSD) ونتائج الجداول (١٥) (١٦) (١٧) (١٨) (١٩) تبين ذلك:

الجدول (١٥)

نتائج اختبار (LSD) لدلالة الفروق لمجال الامكانات حسب متغير المؤسسة

الجامعة	جامعة القدس	جامعة الأقصى	جامعة النجاح	كلية خضوري
جامعة القدس		0.71*	0.06	0.73*
جامعة الأقصى			-0.64*	0.02
جامعة النجاح				-0.66*

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠٫٠٥).

من خلال استعراض الجدول (١٥) نلاحظ مايلي :

١ . وجود فروق بين جامعة القدس وجامعة الأقصى ولصالح جامعة القدس .
٢ . وجود فروق بين جامعة القدس وكلية خضوري ولصالح جامعة القدس .
٣ . وجود فروق بين جامعة الأقصى وجامعة النجاح ولصالح جامعة النجاح
٤ . وجود فروق بين جامعة النجاح وكلية خضوري ولصالح كلية خضوري
٥ . عدم وجود فروق بين جامعة القدس وجامعة النجاح
٦ . عدم وجود فروق بين جامعة الأقصى وكلية خضوري

الجدول (١٦)

نتائج اختبار LSD)) لدلالة الفروق لمجال المنهاج حسب متغير المؤسسة

الجامعة	جامعة القدس	جامعة الأقصى	جامعة النجاح	كلية خضوري
جامعة القدس		*0.70*	- 0.27*	*0.81*
جامعة الأقصى			- 0.97*	0.1
جامعة النجاح				1.08*
كلية خضوري				

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠٫٠٥).

من خلال استعراض الجدول (١٦) نلاحظ مايلي :

١ . وجود فروق بين جامعة القدس وجامعة الأقصى ولصالح جامعة القدس .
٢ . وجود فروق بين جامعة القدس وكلية خضوري ولصالح جامعة القدس .
٣ . وجود فروق بين جامعة الأقصى وجامعة النجاح ولصالح جامعة النجاح
٤ . وجود فروق بين جامعة النجاح وكلية خضوري ولصالح جامعة النجاح
٥ . عدم وجود فروق بين جامعة القدس وجامعة النجاح
٦ . عدم وجود فروق بين جامعة الأقصى وكلية خضوري

الجدول (١٧)

نتائج اختبار (LSD)) لدلالة الفروق لمجال طرق التدريس حسب متغير المؤسسة

الجامعة	جامعة القدس	جامعة الأقصى	جامعة النجاح	كلية خضوري
جامعة القدس		0.96*	0.08	1.11*
جامعة الأقصى			0.88*	0.14
جامعة النجاح				1.03*

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

من خلال استعراض الجدول (١٧) نلاحظ مايلي :

١ . وجود فروق بين جامعة القدس وجامعة الأقصى ولصالح جامعة القدس .

٢ . وجود فروق بين جامعة القدس وكلية خضوري ولصالح جامعة القدس .

٣ . وجود فروق بين جامعة الأقصى وجامعة النجاح ولصالح جامعة النجاح

٤ . وجود فروق بين جامعة النجاح وكلية خضوري ولصالح جامعة النجاح

٥ . عدم وجود فروق بين جامعة القدس وجامعة النجاح

٦ . عدم وجود فروق بين جامعة الأقصى وكلية خضوري

جدول (١٨)

نتائج اختبار (LSD) لدلالة الفروق للمجال النفسي حسب متغير المؤسسة

الجامعة	جامعة القدس	جامعة الأقصى	جامعة النجاح	كلية خضوري
جامعة القدس		0.89*	0.00	1.22*
جامعة الأقصى			-0.89*	0.32
جامعة النجاح				1.21*

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

من خلال استعراض الجدول (١٨) نلاحظ مايلي :

١ . وجود فروق بين جامعة القدس وجامعة الأقصى ولصالح جامعة القدس .

٢ . وجود فروق بين جامعة القدس وكلية خضوري ولصالح جامعة القدس .

٣ . وجود فروق بين جامعة الأقصى وجامعة النجاح ولصالح جامعة النجاح

٤ . وجود فروق بين جامعة النجاح وكلية خضوري ولصالح جامعة النجاح
٥ . عدم وجود فروق بين جامعة القدس وجامعة النجاح
٦ . عدم وجود فروق بين جامعة الأقصى وكلية خضوري

الجدول (١٩)

نتائج اختبار (LSD) لدلالة الفروق للدرجة الكلية حسب متغير المؤسسة

الجامعة	جامعة القدس	جامعة الأقصى	جامعة النجاح	كلية خضوري
جامعة القدس		0.71*	0.00	*0.86
جامعة الأقصى			-0.71*	0.14
جامعة النجاح				0.85*

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

من خلال استعراض الجدول (١٩) نلاحظ مايلي :
١ . وجود فروق بين جامعة القدس وجامعة الأقصى ولصالح جامعة القدس .
٢ . وجود فروق بين جامعة القدس وكلية خضوري ولصالح جامعة القدس .
٣ . وجود فروق بين جامعة الأقصى وجامعة النجاح ولصالح جامعة النجاح
٤ . وجود فروق بين جامعة النجاح وكلية خضوري ولصالح جامعة النجاح
٥ . عدم وجود فروق بين جامعة القدس وجامعة النجاح
٦ . عدم وجود فروق بين جامعة الأقصى وكلية خضوري

في ضوء عرض اختبار (LSD) للمقارنات البعدية تبين أن غالبية الفروق في درجة الصعوبات كانت بين المؤسسات الخاصة (القدس، والنجاح) والمؤسسات الحكومية (الأقصى، وخضوري) ولصالح المؤسسات الخاصة، بمعنى أن الصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة في المؤسسات التعليمية الخاصة اكبر من الصعوبات في المؤسسات التعليمية الحكومية، ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى حداثة دائرة التربية الرياضية في جامعة القدس وتفرع المرافق الرياضية فيها على مواقع مختلفة خارج حرم الجامعة، إضافة إلى عدم وجود مدرسين متخصصين لتدريس مساقات السباحة وتعليمها باعتبارهم الوسيط الأول لنقل العلم وشرحه وتفسيره للمتعلمين . أما السبب في أن درجة الصعوبات في

المؤسسات الحكومية أقل منها في المؤسسات الخاصة، فيعتقد الباحث أن السبب يعود أولا إلى موقع جامعة الأقصى في قطاع غزة على ساحل البحر الأبيض المتوسط مما يتيح الفرصة أمام الطلبة لاكتساب خبرات ومهارات للتعامل مع الوسط المائي مما يساعد في التقليل من الصعوبات والمعوقات أثناء دروس السباحة، إضافة إلى وجود مدرس متخصص في كلية خضوري الحكومية في رياضة السباحة يساعد في وجود نموذج جيد للتعليم يعمل على رفع مستوى المتعلمين والوصول بهم إلى أفضل مستوى ممكن لأداء المهارات.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

١ . إن الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة كانت كبيرة وبنسبة وصلت إلى (٦٨٪).

٢ . إن الصعوبات المتعلقة بمجال الامكانات كانت من أكبر العوائق التي تواجه الطلبة في مساقات السباحة بنسبة (٧٤, ٤٪).

٣ . إن درجة الصعوبات بين جميع المجالات كانت دالة إحصائيا باستثناء طرق التدريس والدرجة الكلية والمجال النفسي والدرجة الكلية.

٤ . إن درجة الصعوبات على مجال المنهاج وطرق التدريس كانت دالة إحصائيا بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، بينما لم تكن دالة إحصائيا على باقي المجالات تبعا لمتغير الجنس.

٥ . إن درجة الصعوبات كانت دالة إحصائيا تبعا لمتغير المؤسسة على جميع المجالات باستثناء مجال الأمن والسلامة.

٦ . وجود فروق ذات دلالة احصائيه في الصعوبات على جميع المجالات والدرجة الكلية تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بما يأتي:

١ . ضرورة إنشاء حمامات سباحة مغلقة في الجامعات والكليات الفلسطينية تكون تابعة لأقسام التربية الرياضية.

٢ . توفير الأدوات المساعدة اللازمة لعملية تدريس مادة السباحة بما يتناسب وأعداد الطلبة .

٣ . إيجاد منهاج موحد لمساقات السباحة في أقسام التربية الرياضية المختلفة .

٤ . استخدام الوسائل التعليمية الحديثة المناسبة التي تساعد في سرعة تعلم المهارات وإتقانها وزيادة فاعلية دروس السباحة .

٥ . توفير مدرسات متخصصات ومؤهلات في رياضة السباحة ضمن كادر أقسام التربية الرياضية .

٦ . الاهتمام برياضة السباحة في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي(المدارس) .

المراجع العربية:

١ . أبو طامع، بهجت أحمد، "الآن اتجاهات طلبة قسم التربية الرياضية في كلية الخضور نحو ممارسة السباحة"، مجلة جامعة بيت لحم، بيت لحم، العدد ٢٥, ٢٠٠٥، ص ١٣٣-١٦٤ .

٢ . جامعة القدس المفتوحة، التربية الرياضية وطرائق تدريسها، القدس، من منشورات جامعة القدس المفتوحة، ط١,٢٠٠١ .

٣ . حسين، هدايات والحرز محمود، "دراسة لبعض المعوقات الإدارية التي تقابل رياضة جمباز البنيين في بعض الدول العربية والحلول المقترحة لها"، مجلة علوم وفنون الرياضة، كلية التربية الرياضية للبنات، القاهرة، جامعة حلوان، المجلد٣، العدد٣, ١٩٩٠، ص٢٤١-٢٥٩ .

٤ . خطايبة، اكرم زكي، المناهج المعاصرة في التربية الرياضية، عمان، دار الفكر، ط١,١٩٩٧ .

٥ . خليل، عمر موسى، "واقع التربية الرياضية المدرسية في مدارس الضفة الغربية"، بحث منشور، كلية التربية، جامعة بيت لحم، ١٩٩٤ .

٦ . خنفر، وليد عبد الفتاح، "معيقات تنفيذ البرامج الرياضية خلال انتفاضة الأقصى في مدارس محافظة نابلس"، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد١٢، العدد الأول، ٢٠٠٤، ص٣١٧-٣٤٢.

٧ . خنفر، وليد عبد الفتاح، "الصعوبات التي تواجه طالبات تخصص التربية الرياضية في الجامعات والمعاهد الفلسطينية في مساق كرة السلة"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عمان، العدد٤١, ٢٠٠٣، ص٦٥-١٠٠ .

٨ . درويش، عفاف عبد المنعم، الامكانات في التربية الرياضية، الإسكندرية، منشأة المعرف، ط١,١٩٩٨ .

٩ . سالم، وفيقه مصطفى، الرياضات المائية، الإسكندرية، منشأة المعارف، ط١,١٩٩٧ .

١٠ . السكري، خيرية وبريقع محمد، تمرينات الماء، الإسكندرية، منشأة المعارف، ط١,١٩٩٩ .

١٠ . الصالح، بدر رفعت، "الصعوبات التي تعترض تنفيذ برامج الأنشطة الرياضية في جامعات الضفة الغربية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم

والتكنولوجيا، السودان، ٢٠٠١ .

١١ . الصباح، إبراهيم محمد، "المعوقات التي تواجه المدربين العاملين بالتدريب الرياضي في الضفة الغربية ومقترحات لحلها" ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٤ .

١٢ . عبد الحق، عماد صالح، "الصعوبات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية في مساقات الجمناستك" ، مجلة جامعة بيت لحم، العدد٢٠٠٣ , ٢٢، ص٦٣-٨٥ .

١٣ . عبد الهادي، فاطمة وعلي، ليلى "تأثير الثقة بالنفس على تعلم السباحة" ، المؤتمر العلمي الأول، دور التربية الرياضية في حل المشكلات المعاصرة، كلية التربية الرياضية، جامعة الزقازيق، المجلد٣ .

١٤ . العياش، فيصل رشيد وآخرون، المبادئ الأساسية لتعليم السباحة، اربد، دار الأمل، ط١,١٩٨٧ .

١٥ . القدومي، عبد الناصر، "الصعوبات المهنية التي تواجه معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في محافظة طولكرم" ، مجلة جامعة بيت لحم، المجلد١٩٩٧ , ١٦، ص٩-٤٠ .

١٦ . القواسمي، خليل طه، "الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية في مساقات الجمباز" ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٨ .

١٧ . المومني، زياد علي، "معوقات ممارسة رياضة الجمباز لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجه نظر مدرسي التربية الرياضية" ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٤ .

المراجع الأجنبية:

1. Cantin,L,The Impact of school climate on the socialization of beginning teacher, A case study, Dissertation abstract international, Vol.51,No.3,1989.
2. Elliot,John, An examination of student and parent pressing discipline problems, Dissertation abstract international,Vol.42,No.4,1981.

أثر قرار توزيع الأرباح على سعر السهم وحجم التداول للشركات المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية

د. نور أبو الرب*

د. مفيد الظاهر**

* أستاذ مشارك، قسم العلوم المالية والمصرفية، الجامعة العربية الامريكية.

** أستاذ مساعد، قسم العلوم المالية والمصرفية، جامعة النجاح الوطنية

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر قرار توزيع الارباح في القيمة السوقية وحجم التداول لأسهم الشركات المساهمة العامة والمتداولة في سوق فلسطين للاوراق المالية خلال الفترة الزمنية ١٩٩٧-٢٠٠٤، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها ١١ شركة مدرجة تمثل جميع القطاعات الاقتصادية، واعتمدت منهجية قائمة على تحليل البيانات ومستند الى رصد التغيرات النسبية في اسعار التداول وحجمها قبل شهر وبعد شهر من قرار التوزيع.

توصلت التحليلات الاحصائية الى نتائج تبين وجود دلالة احصائية للعلاقة بين قرار التوزيع وحجم التداول وعلاقة غير دالة احصائياً مع اسعار الاسهم السوقية.

Abstract

The study aims at investigating the impact of the dividend decision on the market price and the trade volume of the traded corporate shares in the Palestinian Stock Market during the period 1997-2004. To achieve that, the study was conducted on a sample of 11 listed companies listed which representing all economic sectors.

The research methodology employed to accomplish this purpose was based primarily on data analysis to monitor the changes in the price and volume of traded shares one month before and one month after the decision.

The statistical analysis reveals that there is statistical significance of correlations between the distribution decision and trade volume. There was no statistical significance correlations with share's market price.

مقدمة:

ثمة توقعات متفائلة بخصوص النشاط الاستثماري العام والخاص على حد سواء في الاراضي التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية قد برزت بعد توقيع اتفاق اوسلو عام ١٩٩٣ ، وانعكاساً لهذه التوقعات شهدت مرحلة ما بعد اوسلو نشاطا ملحوظاً في تأسيس الشركات المساهمة العامة ، مما جعل عدد الشركات المسجلة لدى مراقب الشركات يرتفع من ٢٩ شركة في نهاية عام ١٩٩٣ الى ٦٤ شركة مساهمة عامة في نهاية عام ٢٠٠٣ (وزارة التجارة والصناعة ، ٢٠٠٣) . كما ارتفع رأسمالها الاسمي من حوالي ٦٠ مليون دولار الى حوالي ٦٢٠ مليون دولار ، وقد بلغ مجموع ما استثمر القطاعان الخاص والعام ٩,٤ بليون دولار في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة منذ سنة ١٩٩٤ حتى نهاية ١٩٩٩ ، -أي قبل بداية انتفاضة الاقصى . وقد شكل التكوين الرأسمالي ٣٧,٤٪ من الناتج المحلي الاجمالي خلال السنوات ١٩٩٤-١٩٩٩ ، وهذه نسب مرتفعة جداً مقارنة بالمستويات العالمية اذ تبلغ هذه النسبة ٢٠٪ في الدول ذات الدخل المنخفض و ٢٤٪ في الدول ذات الدخل المرتفع (مكحول والعكر ، ٢٠٠٣) . كما تزايدت اهمية الاستثمار العام بعد سنة ١٩٩٤ مقارنة بالفترات السابقة اذ زادت حصة الاستثمار العام من مجمل الاستثمارات من ١٦٪ سنة ١٩٩٥ الى ٢٠٪ سنة ١٩٩٨ ، كما زاد الانفاق على الاستثمار في البنية التحتية من ١٩٠ مليون سنة ١٩٩٥ الى ٥٨٨ مليون دولار في سنة ٢٠٠١ (ماس ، ٢٠٠٢) .

ولعل الحدث الاقتصادي الابرز والاكثر اهمية على الساحة الفلسطينية تمثل في افتتاح سوق فلسطين للاوراق المالية في مدينة نابلس عام ١٩٩٧ ، رغم تحفظ بعض الاقتصاديين الفلسطينيين بالنسبة لتوقيت افتتاح السوق المالي ، واعتبروا حينذاك ان الظروف السياسية ومعطيات الاقتصاد الفلسطيني ودرجة الوعي العام لادوات الاستثمار في السوق غير مهيأة لافتتاح او تشغيل السوق (عبد الكريم والظاهر ، ١٩٩٧) ، الا ان السوق شهد اقبال عدد كبير من المستثمرين وصل الى اكثر من (٣٠٧٦٠) مستثمر للاستثمار في اسهم الشركات المساهمة العامة المدرجة في السوق المالية والبالغ عددها حتى اعداد هذه الدراسة (٢٧) شركة . (منشورات سوق فلسطين للاوراق المالية ، ٢٠٠٤) .

وعلى بالرغم من توفر الحد الادنى من مقومات الاستثمار ، فإن البيئة الاستثمارية في المناطق الفلسطينية بقيت تعاني العديد من جوانب القصور والضعف ، وقد نجم ذلك عن عدة

عوامل أهمها الممارسات الاسرائيلية القمعية التي ازدادت حدتها بعد انتفاضة الاقصى عام ٢٠٠٠ ، وعلى الرغم مما لحق بالاقتصاد الفلسطيني من تدمير الا ان تحديات التنمية في فلسطين يجب ان تستمر وذلك بالاعتماد بصورة على الموارد الذاتية وخاصة موارد القطاع الخاص . وتشجيع الاستثمار الخاص وتحفيزه يعتمد بالدرجة الاساسية على توفير البيئة الاستثمارية السليمة واقناع المستثمرين بقدرة الشركات على تحقيق اهدافهم بتعظيم قيمة ممتلكاتهم عن طريق زيادة القيمة السوقية لأسهمهم ، ومن العوامل التي تؤثر على القيمه السوقيه للاسهم هي سياسه توزيع الارباح ، فجاءت هذه الدراسة لتبين أهمية هذه السياسه على القيمة السوقية لاسهم الشركات المدرجة في سوق فلسطين للاوراق المالية .

أهمية الدراسة:

تأتي هذه الدراسة محاولةً من الباحثين للوقوف على احدى المتغيرات المهمة في تحديد اسعار الاسهم في الاسواق المالية وهو قرار توزيع الارباح على المساهمين . وقد فُحِصَ هذا المتغير في الادبيات التمويلية العالمية ولم يتم التطرق له في السوق الفلسطيني . . رغم الحاجة الماسة لمعرفة دوافع المستثمرين للاستثمارفي الاسهم لتشجيع الاستثمار وتوفير المصدر التمويلي الملائم للشركات الفلسطينية . لذلك فان هذه الدراسة تعتبر الاولى من نوعها –في ضوء علم الباحثين– في فلسطين ، وهي تهتم بدراسةاثر قرار توزيع الارباح على اسعار الاسهم ، وبالتالي ستساعد على اعطاء تصور واضح حول هذا المتغير على المستثمرين في سوق فلسطين للاوراق الماليه .

ويتوقع من نتائج هذه الدراسة معرفة أثر متغير توزيع الارباح على أسعار الاسهم وحجم التداول ، وبالتالي امكانيه بناء تصور واضح للمستثمرين والشركات وادارة السوق بما يتناسب مع ذلك حول هذا الموضوع .

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الى تحقيق الاهداف الآتية :

١ – معرفة مفهوم توزيع الارباح من الدراسات السابقة وأثره على أسعار الاسهم المتداولة في الاسواق العالمية .

٢ – معرفة أثر قرار توزيع الارباح على القيمة السوقية للاسهم المتداولة في السوق الفلسطينية .

٣- معرفة أثر قرار التوزيع على حجم التداول في سوق فلسطين للاوراق المالية.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

من خلال التخصص الدقيق للباحثين وعملهم في مجال تدريس مواضيع الاستثمار والأسواق المالية، والأبحاث السابقة التي أجرياها حول الاستثمار في الأسواق المالية، واطلاعهم على الدراسات التمويلية السابقة المتعلقة بالتمويل والاستثمار وتسعير الاسهم، لاحظ الباحثون الضعف الذي تواجهه شركات الوساطة المالية في التنبؤ بالاسعار المستقبلية لاسهم الشركات المدرجة في السوق المالية الفلسطينية، وعدم قدرة المستثمرين التعرف على اهم المتغيرات التي لها علاقة بالقيمة السوقية للاسهم المدرجة، ولم تتوفر أي دراسة محلية حول هذا الموضوع رغم تعددها اقليميا وعالمياً، فظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحثين، وبالتحديد يمكن ايجازها بالاجابة عن الاسئلة الآتية:

١- ما أثر قرار توزيع الارباح على سعر أسهم الشركات المدرجة في سوق فلسطين للاوراق المالية؟

٢- ما أثر قرار توزيع الارباح على حجم تداول أسهم الشركات المدرجة في سوق فلسطين للاوراق المالية؟

فرضيات الدراسة:

من اجل تحقيق الاهداف السابقه صيغت الفرضيات الآتية للتحقق من صحتها:

١- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠٥ , ٠) بين القيمة السوقية للاسهم و قرار توزيع الارباح على المساهمين.

٢- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠٥ , ٠) بين حجم تداول الاسهم و قرار توزيع الارباح على المساهمين.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة على الشركات التي قررت التوزيع جميعاً منذ لحظة ادراج الشركة في سوق فلسطين للاوراق المالية ولغاية ٢٠٠٤.

الدراسات السابقة

يوجد الكثير من الدراسات التي اجريت حول هذا الموضوع، وبصفة عامة فقد انقسم الرأي حول ما اذا كانت سياسة توزيع الارباح تؤثر على سعر السهم السوقي للشركة إلى قسمين: منهم من يقول بان سياسة توزيع الأرباح تؤثر، ومنهم من يقول بأنها محايدة. ومن اهم هذه الدراسات:

أولا: دراسة مورتن ميلر وفرانكو مودجيلياني M&M

يعتقد ميلر و مودجلياني ان قرار التوزيع لا أثر له على قيمة المنشأة، فقيمة المنشأة تتحدد بكفاءة قرارات الاستثمار، أي بقدرة الأصول على توليد الأرباح، أما كيفية تصرف المنشأة في هذه الأرباح سواء باحتجازها أو توزيعها فلا تؤثر على قيمة المنشأة وبالتالي لا تؤثر على سعر السهم السوقي (Miller & Modigliani، ١٩٦١).

ثانيا: دراسة جوردن Gorden

يختلف جوردن مع ميلر ومودجيلياني اذ يعتقد أن سياسة توزيع الارباح تؤثر على القيمة السوقية للمنشأة، وذلك عن طريق التأثير في السعر السوقي للسهم، مع افتراض أن المنشأة لا تخضع للضريبة، ومعدل نمو الارباح ثابت بالاضافة الى افتراض أن نسبة التوزيع على حملة الاسهم ثابتة. (Gorden، ١٩٦١)

ثالثا: دراسة Asquith

اجريت هذه الدراسة على مجموعة من الشركات الامريكية في عام ١٩٨٢، وقد اثبتت هذه الدراسة أن اسعار الاسهم للشركات التي كانت توزع أرباحاً اكثر من الاحتجاز قد ارتفعت بنسبة اكثر من الشركات التي كانت تفضل الاحتجاز وذلك بنسبة ٣,٧٪. (Asquith، ١٩٨٢)

رابعا: دراسة حمادو الشريف

وفي دراسة اجراها حمادو الشريف على عينة من الشركات الاردنية توصل الى النتائج الآتية:

١- ان سياسة توزيع الارباح تؤثر بشكل مباشر على القيمة السوقية للشركات.

٢- ان العلاقة طردية بين كل من احتجاز الارباح وتوزيعها وسعر السهم السوقي .
٣- ان الارباح الموزعة تؤثر على سعر السهم اكثر من الارباح المحجوزة . (الشريف، ١٩٩٣)

خامسا :دراسه جلن (Glen)

وفي هذه الدراسة التي اجريت على عينة من الشركات الصناعية في دول مختلفة من العالم في عام ١٩٩٥ اثبتت ان توزيعات الارباح تؤثر على المستثمرين من حيث رضاهم عن أداء الادارة في الاسواق الناشئة اكثر من المستثمرين في الاسواق المتقدمة . وهذا انعكس بشكل مباشر على اسعار الاسهم في الاسواق الناشئة حيث أدت سياسة التوزيع الى زيادة سعر الاسهم السوقية بنسبة اكبر منها في الاسواق المتقدمة (Glen، ١٩٩٥).

سادسا : دراسة الظاهر

وفي دراسة قام بها مفيد الظاهر بعنوان سياسة توزيع الارباح واثرها على سعر السهم السوقي في البنوك التجارية المدرجة في سوق عمان المالية في عام ٢٠٠٣ توصل من خلالها الى تأثير سياسة توزيع الارباح على سعر السهم السوقي وبالتالي على القيمة السوقية للبنك ومن أهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة :

- أن تحقيق الأرباح يؤدي الى زيادة السعر السوقي للسهم .
- أن توزيع الأرباح يؤدي الى زيادة سعر السهم السوقي للسهم .
- أن احتجاز الارباح ايضا يؤدي الى زيادة السعر السوقي للسهم .
- أن توزيع الارباح يؤثر على زيادة سعر السهم السوقي أكثر من أثر الاحتجاز .

(الظاهر، ٢٠٠٣)

سابعا: دراسة آرنوت روبرت Arnot Robert

لقد توصل أرنوت روبرت في دراسة له عن سياسة توزيع الارباح الى أن نمو العوائد من الاستثمار في الاسهم تكون في أعلى مستوياتها عندما تكون نسبة التوزيع أعلى ما يمكن، وتكون نسبة نمو العوائد في أقل مستوياتها عندما تكون نسبة التوزيع في أدنى مستوياتها . مما يعني وجود علاقة واضحة بين سياسة التوزيع والعوائد المتحققة من الاستثمار في أسهم الشركات (Arnot، ٢٠٠٣)

ثامنا : دراسة روجر Roger

وفي هذه الدراسة التي كانت دراسة حالة على شركة مايكروسوفت تبن أن الذي يهم المستثمرين هو قدرة الشركة على تحقيق الارباح، وبالتالي قدرتها على الدفع وليس على ما تدفعه هذه الشركة على شكل توزيعات، مما يعني أن سعر السهم السوقي للشركة يتأثر بقدرة الشركة على تحقيق الأرباح ولا يتأثر بتوزيعها او احتجازها لهذه الارباح . (Roger، ٢٠٠٣).

الاطار النظري

اولا : تعريف سياسة توزيع الارباح

ان سياسة توزيع الارباح تتعلق بقرار الادارة تقسيم الارباح المحققة في الشركة الى ارباح موزعة وارباح محتجزة، اذ تعتبر هذه السياسة من أهم العوامل التي تؤثر على سياسة التمويل في الشركة، وقد بينت كثير من الدراسات أن الارباح المحتجزة واعتبارها مصدراً للتمويل تعتبر أرخص مصادر التمويل بالملكية، فهي اقل تكلفة من الاسهم العادية والاسهم الممتازة، كما ان الاعتماد على الارباح المحجوزة مصدراً للتمويل يعني ضمناً قدرة الشركة على تحقيق أرباح من استثماراتها ويمكنها التأثير بشكل ايجابي على سعر السهم السوقي وقيمة الشركة السوقية. (الميداني، ١٩٨٩) .

اما الارباح الموزعة فتمثل العائد الذي يحصل عليه المساهمون مقابل استثمارهم في اسهم الشركة، حيث تمثل هذه الارباح الدخل الجاري المتوقع من قبل المساهمين لانفاقه على السلع والخدمات الجارية (الشماع، ١٩٩١) .

نلاحظ مما سبق أن احتجاز الارباح او توزيعها مهم بالنسبة للشركة، لذلك لابد من محاولة تحديد نسبة مثلى للتوزيعات تؤدي الى ارضاء المساهمين وتحقيق الاستفادة من استخدام الارباح المحجوزة مصدراً للتمويل، ومن الاساليب التي استخدمت لايجاد هذه النسبة أن توزع الشركة الارباح المتبقية بعد استغلال جميع الفرص الاستثمارية المربحة والتي تحقق عائداً للمساهمين يساوي العائد المطلوب أو يزيد عليه، لذلك يمكن تعريف سياسة توزيع الارباح على أنها – السياسة التي تعتمدها الشركة في توزيع الارباح التي حققتها بين الاحتجاز والتوزيع على المساهمين– (Copland، ١٩٨٩).

ثانيا : العوامل التي تؤثر على قرار التوزيع او الاحتجاز .

يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في قرار الشركة بتوزيع الارباح التي حققتها او احتجاز هذه الارباح ويمكن ايجاز هذه العوامل بما يلي :

١- القيود المفروضة على الديون

ان لجوء الشركة الى الاقتراض يفرض عليها الكثير من القيود، ومن اهم هذه القيود تحديد نسبة توزيع الارباح او حتى الطلب من الشركة بعدم توزيع أي ارباح حتى تقوم الشركة بسداد الديون المستحقة عليها جميعاً، وذلك من اجل حماية دائني الشركة . (الشماع، ١٩٩٢)

٢- فرص الاستثمار المربحة امام الشركة

اذا لم تتوفر للشركة أي فرص استثمارية مربحة تقوم بتوزيع الارباح التي تحققت على المساهمين، اما اذا توفرت فرص استثمارية مربحة للشركة، فإن الشركة تلجأ الى استخدام الارباح المحققة لتمويل مثل هذه الفرص . (حنفي، ٢٠٠٠)

٣- نسبة النمو في اصول الشركة

ان الشركات التي تزداد اصولها بنسبة كبيرة (توسع في اعمال الشركة) تكون بحاجة الى مصادر تمويل كبيرة مما يشجع الشركات على احتجاز ارباحها من اجل استخدامها في شراء الاصول بدلا من توزيع هذه الارباح (هوراي، ١٩٨٦)

٤- القواعد القانونية

ان القواعد القانونية المتعلقة بسياسة توزيع الارباح تختلف من بلد الى بلد، ومن هذه القواعد :

١ . عدم توزيع ارباح ناتجة من بيع الاصول بقصد حماية المستثمرين .
٢ . توزيع الارباح من الارباح المحتجزة او المحققة فقط .
٣ . لا يجوز توزيع أي ارباح اذا كانت الخصميات اكبر من الموجودات .
٤ . تحديد الحد الاقصى للتوزيع (هواري، ١٩٨٦) .

٥- الشروط المفروضة من قبل حملة الاسهم الممتازة او السندات:

في كثير من الحالات تقيد الاتفاقيات بين حملة الاسهم الممتازة وحملة السندات والشركة نسبة توزيع الارباح، وقد يطلب من الشركة عدم توزيع ارباح نهائيا حتى تسديد جميع التزاماتها . (حنفي، ٢٠٠٠) .

٦- حاجة المستثمرين الى الدخل:

اذا احتاج المستثمر الى دخل للقيام بعمليات استثمارية فإن تكلفة تمويل هذه العمليات تكون قليلة اذا حصل عليها المستثمر من التوزيعات (قرياقس ، ١٩٩٧) .

ثالثا: سياسات توزيع الارباح

يوجد العديد من سياسات توزيع الارباح ، وتلجأ الشركات عادة الى السياسة التي تتلاءم وظروفها المالية ، ومن اهم هذه السياسات :

١- سياسة التوزيع المستقرة:

بعض الشركات تفضل اللجوء الى هذه السياسة التي تتمثل بتوزيعات مستقرة عبر الزمن ، وذلك للمحافظة على سمعة جيدة للشركة امام المساهمين ؛ وبالتالي المحافظة على استقرار اسعار اسهمها او زيادتها . (الشريف ، ١٩٩٣) .

٢- توزيع نسبة ثابتة من الارباح:

بعض الشركات تلجأ الى توزيع نسبة ثابتة من الارباح الصافية ، وتحدد هذه النسبة بناء على تحليل ظروف الشركة الحالية والمستقبلية ، ويمكن أن تتغير هذه النسبة جزئيا ولكنها مع مرور الزمن تبقى ثابتة . (الظاهر ، ٢٠٠٣) .

٣- توزيع نسبة ثابتة من صافي الربح بعد الضرائب:

تكون الارباح الموزعة في هذه الحالة نسبة ثابتة من صافي الارباح المحققة بعد خصم الضرائب ، والذي يسمى عادة بمعدل التوزيع النقدي . (الشماع ، ١٩٩٢)

٤- سياسة عدم توزيع ارباح على المدى القصير

يمكن للشركة أن تلجأ الى سياسة عدم توزيع أرباح على المدى القصير كما في الحالات الآتية :

- عدم القدرة على الاقترض .
- عندما تكون تكاليف الاقتراض عالية .
- عندما يفضل المساهمون الارباح الرأسمالية .
- عندما يكون نمو الشركة سريعاً .
- عندما تكون الشركة حديثة النشأة (الظاهر ، ٢٠٠٣) .

٥- سياسة توزيع الارباح على أنها نسبة من القيمة السوقية للسهم:

بعض الشركات تلجأالى هذه السياسة لاعتقادها أن المستثمرين يربطون بين القيمة السوقية لاسهم الشركة ونسبة الارباح الموزعة . (الشماع، ١٩٩٢).

تعريف المصطلحات:

حجم التداول: مجموع عدد الاسهم المتداوله في السوق * السعر السوقي
سعر السهم السوقي: هو السعر الذي يباع فيه السهم في السوق في تاريخ معين
قرار توزيع الارباح: القرار الذي بموجبه تُوزع الارباح على المساهمين

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث اعتمدت الدراسة على سجلات سوق فلسطين للاوراق المالية للشركات المدرجة والتي قررت توزيع الارباح، اعتماداً على سجلات السوق لاسعار الاسهم قبل قرار التوزيع وبعده لشهر من القرار . ونظراً لكون العينات مترابطة استخدم Paired t - test بمساعدة البرنامج الاحصائي SPSS للتحليل . والمعادلات المستخدمة في اختبار الفرضيات والتحليل كالتالي :

١- الفرضية الصفرية : لا يوجد تأثير للتوزيع $Ho = \mu d = 0$

٢- الفرضية البديلة : يوجد تأثير للتوزيع $Ho = \mu d = 0$

حيث μd هي الفرق بين متوسط السعر قبل التوزيع ومتوسط السعر بعد التوزيع .

تُرفض الفرضية الصفرية » لا يوجد تأثير للتوزيع على السعر« اذا كانت الدالة الاحصائية أقل من (0,05) أو بمقارنة قيمة t ألمحسوبة في المعادلة التالية مع t من الجدول

$$T= d^{-} - \mu d /(sd/\sqrt{n})$$

حيث $\mu d = 0$ و $\sum di/n = d^{-}$

di الفرق في السعر قبل التوزيع وبعده

عدد الشركات n

Sd = standard deviation for di

مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتملت الدراسة على جميع الشركات المساهمة العامة والمدرجة في سوق فلسطين للاوراق المالية جميعاً والبالغ عددها ٢٧ شركة، وأجريت الدراسة على الشركات التي قامت بتوزيع ارباح على المساهمين، وبلغ مجموعها ١١ شركة تمثل جميع القطاعات، وتشكل ما نسبته ٤٠٪ من مجتمع الدراسة، والجدول (١) يوضح أفراد عينة الدراسة :

وصف عينة الدراسة

الجدول (١)

الرقم	اسم الشركة	النشاط الاقتصادي
1-	شركة المؤسسة العقارية العربية	خدمات
2-	شركة غزة الاهلية للتأمين	تأمين
3-	شركة سجائر القدس	صناعة
4-	شركة القدس للمستحضرات الطبية	صناعة
5-	شركة التأمين الوطنية	تأمين
6-	شركة فلسطين للتنمية والاستثمار	استثمار
7-	شركة الاتصالات الفلسطينية	خدمات
8-	بنك الاستثمار الفلسطيني	بنوك
9-	بنك القدس للتنمية والاستثمار	بنوك
10-	شركة مصانع الزيوت النباتية	صناعة
11-	شركة بيت المال	استثمار

أداة الدراسة:

من أجل اعداد أداة الدراسة، قام الباحثان بالتعاون مع قسم المعلومات في سوق فلسطين للاوراق المالية بمراجعة السجلات الموثقة في السوق المالية منذ افتتاح السوق في عام ١٩٩٧ وحتى اعداد هذه الدراسة والحصول على أسماء الشركات التي اتخذت قراراً بالتوزيع خلال هذه الفترة، واعتمدت اسعار الاسهم السوقية وحجم التداول لتلك الشركات قبل شهر وبعد شهر من قرار التوزيع، وقد استعين ببرنامج الاكسل لايجاد المتوسطات الحسابية للاسعار وحجم التداول. (الملحق (١) يوضح ذلك).

نتائج الدراسة:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما اثر توزيع الارباح على سعر أسهم الشركات المتداولة في سوق فلسطين للأوراق المالية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) للأزواج Paired t-test، وحسبت النسبة المئوية للتغير في سعر السهم قبل التوزيع وبعده، ونتائج الجدول (٢) تبين ذلك.

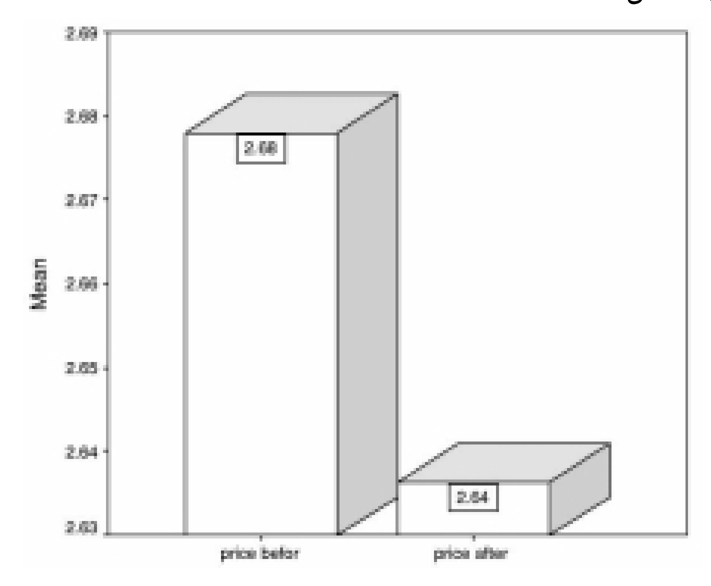
الجدول(٢)

نتائج اختبار (ت) للأزواج والنسبة المئوية للتغير في سعر السهم قبل وبعد التوزيع

سعر السهم قبل التوزيع		سعر السهم بعد التوزيع		ت	الدلالة الإحصائية	النسبة المئوية للتغير(%)
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
2.6780	1.56	2.6363	1.35	0.95	غير دالة	%1.55

يتضح من الجدول(٢) أن الفروق لم تكن دالة إحصائيا في سعر السهم قبل التوزيع وبعده، وعلى الرغم من ذلك حدث تراجع في سعر السهم بعد التوزيع بنسبة (١,٥٥٪)، وهذا طبيعي بسبب خصوصية حالة الشركات الفلسطينية التي تعمل في بيئة سياسية واقتصادية تتسم بعدم الاستقرار. لذلك نرى ان تأثير قرار التوزيع لم يكن كبيراً مما ادى الى عدم وجود فروق دالة

احصائيا، وهذا يتفق مع دراسة (التميمي، ٢٠٠٠) التي توصلت الى عدم وجود علاقة بين توزيعات الارباح وسعر السهم السوقي في سوق الاوراق المالية العراقي، ويختلف مع دراسة (عبد القادر والفضل، ٢٠٠٣) التي اظهرت وجود علاقة قوية بين سياسة توزيع الارباح وسعر السهم السوقي، وهذا ما يظهر في السوق الفلسطينية حيث نلاحظ وجود علاقة كبيرة في بعض الشركات وعدم وجود هذه العلاقة في شركات اخرى وتظهر هذه النتيجة حول جميع الشركات في الشكل (١).

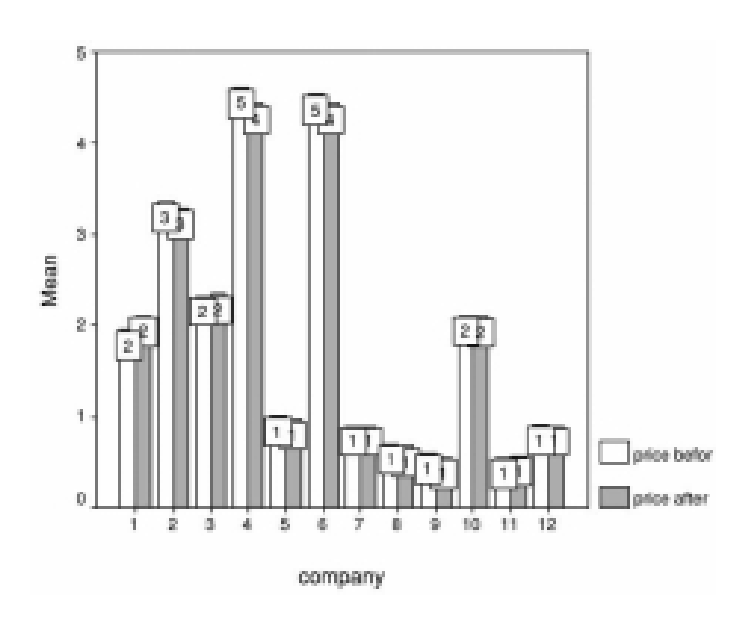


الشكل (١)

المتوسط الحسابي لسعر السهم قبل التوزيع وبعده

يلاحظ في الشكل (١) بان متوسط نسبة التغير لجميع الشركات قد بلغ ١ , ٥٪ خلال الفترة ١٩٩٧-٢٠٠٤، وبالرغم من أنها لم تكن دالة احصائياً الا انه لوحظ من السجلات الاحصائية لسوق فلسطين للاوراق المالية وجود تراجع في القيمة السوقية بعد التوزيع (انظر الملحق ١).

وفيما يتعلق بالأسعار قبل التوزيع وبعده تبعا للشركات المختلفة فان الشكل (٢) يوضح ذلك والارقام المدرجة على الاعمدة في الشكل هي مدرجة حسب الملحق (١) .



الشكل رقم (٢)

نلاحظ من الشكل السابق وجود فروقات في المتوسط الحسابي لسعر السهم قبل التوزيع وبعده تبعاً للشركات، ويتضح أيضاً اختلاف التأثر بقرار التوزيع، حيث ان درجة التأثر تتغير من شركة الى اخرى حسب القطاع وحجم الشركة وهذا ما توصلت اليه دراسة (Allen & Rachim,١٩٩٦)، والملحق (١) يوضح اسماء الشركات المستعاض عنها بالرموز في الشكل.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

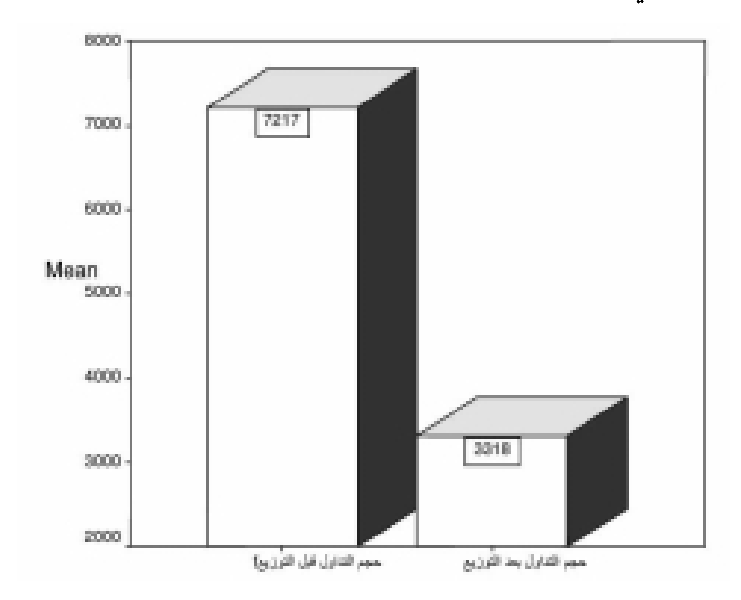
ما أثر قرار توزيع الارباح على حجم التداول في الشركات المدرجة في سوق فلسطين للاوراق المالية؟

للإجابة عن السؤل استخدم اختبار (ت) للأزواج Paired t-test، وحسبت النسبة المئوية للتغير في سعر السهم قبل التوزيع وبعده، ونتائج الجدول (٣) تبين ذلك.

الجدول (٣)
نتائج اختبار (ت) للأزواج والنسبة المئوية للتغير في حجم التداول قبل التوزيع وبعده

حجم التداول قبل التوزيع		حجم التداول بعد التوزيع		ت	الدلالة الإحصائية	النسبة المئوية للتغير (%)
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	1.83	دالة	%54.02-
7217.27	16174.08	3315.10	6315.04			

يتضح من الجدول(٣) أن الفروق كانت دالة إحصائيا في حجم التداول قبل التوزيع وبعده ولصالح قبل التوزيع ، و حدث تراجع في حجم التداول بعد التوزيع بنسبة (-٥٤ , ٠٢٪)، وتظهر هذه النتيجة في الشكل (٣) .

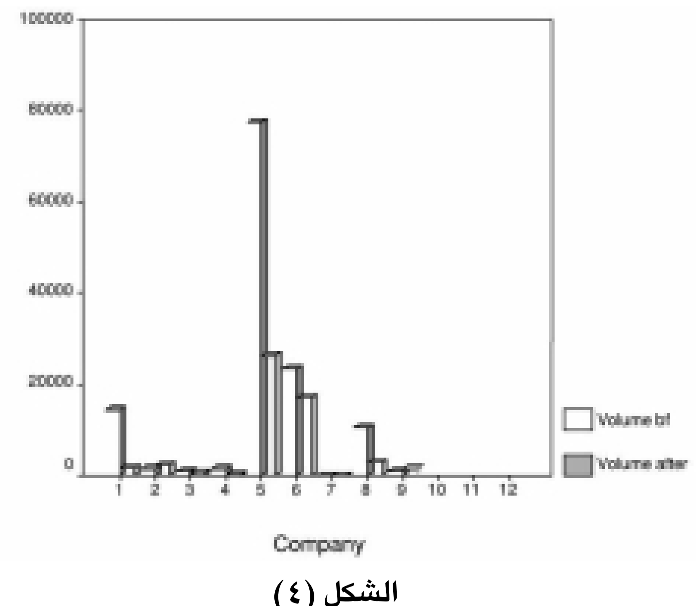


الشكل (٣)

ويعتقد الباحثان ان السبب في ذلك يعود الى ان قرار شراء الاسهم في سوق فلسطين للاوراق المالية يعتمد بشكل اساسي على الاشاعة ولا يعتمد على اسس علمية (أبو الرب والظاهر ، ٢٠٠٤) لذلك عندما تكون هناك اشاعة لتوزيع الارباح في احدى الشركات يؤدي ذلك الى زيادة اقبال المستثمرين على شراء اسهم هذه الشركة مما يؤدي الى زيادة حجم التداول .

وبعد التوزيع يبتعد المستثمرون عن شراء اسهم الشركات التي وزعت الارباح لاعتقادهم بان اسعار اسهم هذه الشركات سوف يتراجع خلال الفترة القادمة مما يعني انخفاضاً في حجم التداول .

وفيما يتعلق بحجم التداول قبل التوزيع وبعده تبعا للشركات المختلفة الشكل (٤) يبين ذلك .



الشكل (٤)

المتوسط الحسابي لحجم التداول قبل التوزيع وبعده تبعا للشركات

نلاحظ من الشكل السابق وجود فروقات في المتوسط الحسابي لحجم التداول قبل قرار التوزيع وبعده تبعاً للشركات، ويعتقد الباحثان ان ذلك يعود الى اختلاف حجم الشركات والقطاع الذي تنتمي اليه الشركة، حيث انه في دراسة (ابو الرب واخرون، ٢٠٠٤) تبين ان احدى اهم محددات قرار الشراء لدى المستثمر في سوق فلسطين للاوراق المالية يعود الى حجم الشركة والقطاع الذي تنتمي اليه. من هنا فان الفروقات اعلاه ستساعد المستثمر في السوق على التنبؤ بشكل اكبر واكثر دقة بحجم التداول المتوقع وقدرته على تسييل أصوله .

نتائج الدراسة:

من العرض السابق يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة بالنقاط الآتية :

١- إن قرار توزيع الارباح في الشركات المساهمة العامة الفلسطينية المدرجة في سوق فلسطين للاوراق المالية أثر سلباً على سعر السهم السوقي وبالتالي على القيمة السوقية للشركات .

٢- إن الأثر السلبي لقرار التوزيع على سعر السهم السوقي لم يكن دالاً إحصائياً .

٣- إن قرار توزيع الارباح في الشركات المساهمة العامة الفلسطينية المدرجة في سوق فلسطين للاوراق المالية أثر بشكل سلبي ايضا على حجم التداول حيث بينت الدراسة ان حجم التداول للشركات التي وزعت ارباحاً انخفض بنسبة اكبر من الشركات التي لم توزع ارباحاً .

٤- إن الاثر السلبي لقرار التوزيع على حجم التداول كان دالاً احصائياً .

التوصيات:

بناء على النتائج السابقة يوصي الباحثان بما يأتي :

١- زيادة اهتمام مديري الشركات المساهمة العامة الفلسطينية بالدراسات والابحاث التي تبين العوامل التي تؤثر على سعر السهم السوقي لهذه الشركات، واتباع سياسة توزيع الارباح المناسبة التي تمكن الشركة من استخدام الارباح التي حققتها على أنها مصدر للتمويل والمحافظة على اسعار اسهمها .

٢- العمل على ايصال المعلومات في الوقت المناسب وبأقل التكاليف حتى يستطيع المستثمرون جميعاً الاستفادة من هذه المعلومات والوصول اليها واستخدامها في قرارات الشراء .

٣- على ادارة السوق المالية الزام الشركات بالافصاح عن المعلومات لديها حسب المعايير المحاسبية الدولية .

٤- على السلطات المختصة عدم السماح للشركات بتوزيع الارباح الا بعد تكوين المخصصات والاحتياطيات اللازمة وعدم المغالاه في احتجاز هذه الارباح خاصة اذا لم تتوفر الفرص الاستثمارية المناسبة .

المراجع العربية:

١- أبو الرب نور واخرون. (٢٠٠٤). أثر انتفاضة الاقصى في العوامل المؤثرة على قرار الشراء في سوق فلسطين للأوراق المالية. مجلة ابحاث اليرموك. المجلد٢٠. العدد ١(ب). آذار. ٢٠٠٤.

٢- التميمي، فؤاد. (٢٠٠٠). استجابة اسعار الاسهم السوقية للارباح الموزعة وأثر ذلك على كفائة سوق الاوراق المالية. مجلة العلوم الادارية والاقتصادية. جامعة بغداد. العدد ٢١.

٣- حنفي، عبد الغفار. (٢٠٠٠). الادارة المالية، مدخل لاتخاذ القرارات. الاسكندرية. الدار الجامعية للنشر.

٤- الشريف، صادو. (١٩٩٣). سياسة توزيع الارباح وأثرها على سعر السهم السوقي في الشركات الصناعية الاردنية. رسالة ماجستير. الجامعة الاردنية.

٥- الشماع، خليل. (١٩٩٢). الادارة المالية. بغداد. جامعة بغداد. العراق.

٦- الظاهر، مفيد. (٢٠٠٣) سياسة توزيع الارباح وأثرها على سعر السهم السوقي. مجلة جامعة بيت لحم. عدد ٢٢.

٧- عبد القادر نور ومؤيد الفضل. (٢٠٠٣). العلاقة بين توزيعات الارباح السوقية غير العادية للاسهم. مجلة دراسات. المجلد ٣٠. العدد ١.

٨- عبد الكريم، نصر. الظاهر، مفيد. استراتيجيات متكاملة لاعادة هيكلة القطاع المالي الفلسطيني. مجلة السياسات الفلسطينية. نابلس. ١٩٩٧.

٩- قرياقس، رسمي. (١٩٩٧) الادارة المالية، الاسكندرية: الدار الجامعية.

١٠- مراقب الشركات. وزارة الاقتصاد والتجارة. رام الله. ٢٠٠٣.

١١- معهد ابحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني-ماس-. المراقب الاقتصادي. العدد. ٨. رام الله. ٢٠٠٢.

١٢- مكحول، باسم. العكر، احمد. الاستثمار والبيئة الاستثمارية في الضفة الغربية وقطاع غزة. معهد ابحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني-ماس-. رام الله. ٢٠٠٣.

١٣- منشورات سوق فلسطين للاوراق المالية. نابلس. فلسطين. ٢٠٠٤.

١٤- الهندي، منير. (١٩٩٤). الادارة المالية-مدخل تحليلي معاصر-. الاسكندرية. المعارف.

المراجع الاجنبية:

1- Allen Dave ;Rachim Veronica. Dividend policy and stock price volatility . Applied Financial Economics . V.6 Apr. 1996.
2- Modgiliani and Miller. Dividend policy, Grouth and the Valuation of Share. Journal of Business. V. 34.pp 411-433.1961.
3- Arnot Robert
4- Glen, J. Explaining Investors Preference for Cash Dividends. Journal of financial economics. V. 11. pp. 35-39. 1995.
5- Asquith, P. The Impact of Initiating Dividend Payments on Shareholders Wealth. Journal of Business. V. 62. pp. 33-63. 1983.
6- Arnott, R. Clifford, A. Surprise ! Higher Dividend = Higher Earning Growth. Financial Analysts Journal. Vol. 59. No. 1. Jan/Feb. 2003. pp.70-87.
7- Roger, L. Why dividend Matter. SmartMoney .Vol. 12. No.4 Apr. 2003. pp. 64-5.

الملاحق

الملحق (١)

اسم الشركة	قرار التوزيع	السعر قبل التوزيع	السعر بعد التوزيع	حجم التداول قبل التوزيع	حجم التداول بعد التوزيع
غزة الأهلية	1998	1.16	1.15	1107	2833
سجائر القدس	1998	4.9	4.9	53	666
التأمين الوطنية	1998	1.88	1.8	2199	88
القدس للمستحضرات الطبية	1999	4.9	4.7	1200	80
باديكو	1999	1.01	0.97	77330	26280
الاتصالات الفلسطينية	1999	5.95	6	32599	21928
المؤسسة العقارية العربية	2000	0.9	0.9	0	0
بيت المال	2000	0.85	0.78	18174	5883
غزة الأهلية	2000	2.59	2.54	3844	1126
سجائر القدس	2000	3.19	3.23	4414	4140
القدس للمستحضرات الطبية	2000	4.6	4.62	500	400
بنك الاستثمار الفلسطيني	2000	0.6	0.55	837	1460
الزيوت	2000	2.3	2.4	80	117
سجائر القدس	2001	2.92	2.55	1284	5576
بيت المال	2001	0.55	0.57	2946	100
سجائر القدس	2001	4.35	4.38	5000	1500
التأمين الوطنية	2001	1.71	1.76	170	1722
بنك القدس	2001	0.91	0.9	4430	5121
الزيوت	2001	2.13	2.04	0	15
سجائر القدس	2002	2.48	2.38	393	644
القدس للمستحضرات الطبية	2002	4.6	4.75	2000	0
التأمين الوطنية	2002	2.12	2.15	237	8
سجائر القدس	2003	4.38	4.4	0	0
الاتصالات الفلسطينية	2003	3.12	2.86	14170	12378
غزة الأهلية	2004	2.11	2.63	38236	582
سجائر القدس	2004	3.29	3.34	769	589
التأمين الوطنية	2004	4.8	3.75	115	2
التأمين الوطنية	2004	3.59	3.67	1485	327
الزيوت	2004	1.9	1.85	0	5878

تاريخية البرجوازية العربية – مجرد بروليتاريا

د. أكرم حجازي*

* الجمهورية اليمنية/ جامعة تعز / كلية الآداب – قسم علم الاجتماع

ملخص:

كثيرة هي البحوث التي تناولت الطبقات الاجتماعية في الوطن العربي، وغالبا ما تعرضت هذه الطبقات لاسيما البرجوازية الكبرى منها للإدانة لأسباب لا تخفى. ولكن البحوث المختصة التي تحاول بيان أصول هذه الطبقة وتفسر لنا خلفيات مواقفها وتحالفاتها تكاد تكون محدودة إن لم تكن منعدمة إلا في ثنايا البحوث والمؤلفات. لذا ثمة شك في أصالتها إذا ما قورنت بمثيلاتها الأوروبية من حيث النشأة والدور الذي ينبغي أن تضطلع به كطبقة رأسمالية. أما مبعث الشك فلكون المجتمعات العربية تبدو حصيلة لآليات اجتماعية موروثة على الخصوص من المجتمع العثماني، كما أن البرجوازية طبقة تشكلت أواخر القرن١٩ ولم تكن غالبيتها تحوز أي نوع من الثراء قبل قانون الأراضي العثماني (١٨٥٨). وكالمجتمع العربي تبدو الدولة القطرية حصيلة لمعاهدات صاغتها القوى الاستعمارية الأوروبية أواخر القرن١٩ وأوائل القرن٢٠، وبالتالي فهي دولة بلا مرجعية إلا من موروث عثماني أو استعماري.

باختصار، ما هي تاريخية هذه الطبقة؟ وما هو مصدر الرأسمال الذي تملكه؟ وما هي غايته؟ ولماذا استثمرت في السلطة وفي القطاعات غير المهيكلة وفيما يفترض أنه من اختصاصات الريف ولم تستثمر في التعليم والصناعة؟ ذلك هو السؤال المركزي الذي يحاول البحث الإجابة عليه عبر خمسة مفاتيح مفاهيمية ومنهجية تتبع الصيرورة التاريخية للبرجوازية من حيث نشأتها وتطورها والدور الحضاري الذي تلعبه في مجتمعاتها.

Abstract

A lot of researchers treated about the social classes in Arabic World. This classes especially the Bourgeoisie class was exposed to condemnation for unhidden reasons. But researches focused on this issue, which try to figure out the origin of this class and to explain its background and alliances are often limited or not even existing, expect among researches and compiled publication. So, there are some doubts regarding to the origin, the emerging and the role of this social class, linked with capitalism, especially comparing to the European one. The cradle of this doubt is that the Arabic societies appear like the result of the mechanism of social heritage, specially coming from the

Othman society. Beside, the Bourgeoisie class gets formed at the end of the 19th century. This class has not commonly obtains any kind of fortune before the Outman's earth law (1858). And, as Arabic societies, the state appeared as a result of the treaty established from the European colonization, at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. And consequently, this state has no background except the colony and Othman heritage.

In brief, what is the history of the classes? What is the origin of the capitalism by itself? And what its end? And why did this social class invest the power and the non structured sector which supposed to be related to rural specialists? And why did not they invest the education and the industry area? That is the core question on which this research tries to focus and answer, through five methodological comprehensive keys which follow the historical bourgeoisie status, in respect to its emergence, development and the role played in the society.

مقدمة

وستظل الأرض مصدرا مهما في الحراك الاجتماعي والثراء في المجتمعات العربية إلى أمد غير منظور طالما بقيت أحكامها وقوانينها مستمدة من مجلة الأحكام العدلية العثمانية وقانون الأراضي العثماني المؤقت ذو الفلسفة الغربية والذي صدر سنة ١٨٥٨ ولما يزال يشكل الحدث الأبرز في تاريخ أحكام الأراضي في الإسلام وسبل التصرف أو الانتفاع بها. وحتى اللحظة ما زالت محتويات القانون العثماني تهيمن على معظم نصوص القوانين المتعلقة في الأراضي في البلدان العربية، بل أن الغالبية الساحقة من هذه البلدان، المستحدثة بموجب معاهدات استعمارية دولية قادتها بريطانيا وفرنسا وأسفرت عن تقسيم الوطن العربي إلى دول مستقلة، لم تجد لها أي منظومة قانونية تستعين بها لتنظيم سبل التصرف في الأرض أو الانتفاع بها سوى القانون العثماني وما خلفته التعديلات الاستعمارية عليه لاسيما ما يتعلق بقوانين التسوية والتنظيم ليس لأغراض المنفعة العامة، كما أشيع غالبا، بقدر ما هي لخدمة المشروع الاستعماري نفسه.

فقوانين أراضي السكن والإجارة والبيع وحق الشفعة والوقف والاستملاك والأراضي المحلولة والمنقولة وأملاك الدولة من أراضٍ متروكة أو موات وحقوق المنفعة العامة وتقسيم الأراضي المشتركة (المشاع القروي) ... إلخ تكاد تكون نسخة مطابقة لقوانين الدولة المستقلة لولا بعض التغييرات التي تطرأ على النصوص الأصلية(العثمانية) بين الفينة والأخرى ليس بهدف تطويرها بل لتلبية أغراض واحتياجات القوى الاجتماعية المتنفذة وفي أحايين أخرى لأغراض سياسية صرفة.

وإذا كانت البلدان العربية في تشكيلاتها السياسية المعاصرة هي بلا شك من مخلفات سايكس- بيكو الاستعمارية فمما لا شك فيه أيضا أن المجتمعات العربية هي الأخرى من مخلفات الإمبراطورية العثمانية في أهم تشكيلاتها الاجتماعية ونظمها الاقتصادية، مما يعني أن المجتمعات العربية في كلتي الحالتين ليست أزيد من محصلة سياسية واقتصادية واجتماعية لقوى خارجية حتى ولو تلونت هذه المحصلة، فيما بعد، بأيديولوجيات قومية أو اشتراكية أو رأسمالية أو قطرية ... إلخ

هكذا تبدو المجتمعات العربية الراهنة نسخة باهتة من المجتمع العثماني المندثر ووريثة لآلياته التي ما زالت تتحكم في بنائه الاجتماعي مثلما توجه حراكه الاجتماعي التقليدي. فالقوى

السياسية هي غالبا ذاتها القوى الاجتماعية والقوى الاقتصادية التي تسيدت إجمالي الحياة الاجتماعية، وغالبا ما يجتمع أفرادها في شخص واحد، فالثروة والرغبة في التملك وتوسعة الملكية توجه اختيارات القوى تلك دائما أفرادا وجماعات ولو على حساب المجتمع والدولة حتى بات السياسي مهيمنا على الدوام على الاجتماعي ومحتكرا، بطبيعة الحال، للاقتصادي[1]. هذا هو حال الدول والمجتمعات العربية الآن وهو ذات الحال الذي استحكم في الإمبراطورية العثمانية المتخلفة والبائسة واليائسة الأمر الذي أوقعها فريسة اللامبالاة والظلم والفساد إلى حين انهيارها. وهاهي المجتمعات العربية قد مضى قرابة القرن على انعتاقها مما اعتبر ظلما عثمانيا واستعمارا أجنبيا ولكنها ظلت أسيرة أدوات إنتاج بدائية لا يمكن لها أن تحدث حراكا سياسيا أو اقتصاديا أو اجتماعيا.

إن هذا التوصيف للمجتمعات العربية، على علاته، إذا ما قبل مبدئيا، يعني أننا بصدد البحث في التاريخ الاجتماعي العثماني لا سيما أنماط التصرف في الأرض وما أفرزته من شرائح طبقية غالبا ما جرى تحميلها مسؤولية الجمود في الحياة الاجتماعية العربية والانقسامات والإحباطات التي تعرضت لها؛ بل وتحويل المجتمعات العربية إلى مجتمعات استهلاكية راكدة ما فتئت تتعلق حتى مطلع القرن الحادي والعشرين بأسباب المعيش الأمر الذي يؤشر حقيقة على انخفاض خطر في سقف المطالب الاجتماعية. باختصار ما هي تاريخية هذه الطبقة؟

لأن هذا البحث يتجه نحو الخوض في تاريخية القوى الاجتماعية الكبرى لاسيما ما يطلق عليه اليسار طبقة البرجوازية الكبرى وخاصة في بلاد الشام والعراق والمغرب العربي الكبير، فسنسترشد بمفهوم التاريخية باعتباره يشتمل على مكونات نظرية تمثل مفاتيح منهجية، ومن المهم بداية الإشارة إلى أن هذا المفهوم الذي ينتمي إلى علم الاجتماع الدينامي أو ما يسمى أحيانا بعلم الاجتماع المستمر يعد مفهوما معاصرا وليس تقليديا. فقد صاغه عالم الاجتماع الفرنسي ألن تورين على خلفية ظهور المجتمع الصناعي أو المجتمع المبرمج الذي لا ينفك عن التحول والتبدل والتطور.

هذا العلم لم يعد يتقبل أطروحة المجتمعات الراكدة مقابل المجتمعات النشطة أو السير الآلي للمجتمعات نظير التطور الطبيعي لها. إنه علم يعتقد بنظرية المجتمع المعرَّف باختياراته والذي تُقدمه على أنه " منظومة صلات اجتماعية ونقاشات وصراعات ومبادرات سياسية ومطالبات وأيديولوجيات وصنوف ضياع" وليس "منظومة قيم تستند إلى الرموز والتصورات

الغيبية والقوى المطلقة . . . [والتي هي[ليست سوى أيديولوجيا متماسكة في كثير أو قليل وترتبط بفئات اجتماعية تتمتع ببعض السلطة "[٢] . لذا فهو علم لا يقبل بالتأويلات النظرية التقليدية للمجتمع كالنظرية الماركسية ولا باتجاهات النظرية الوضعية ولا بالتأويلات الحقوقية والأيديولوجية والقيمية .

ورغم أن ألن تورين طبق نظريته على المجتمعات الصناعية فإنه يفسر اختياره هذا بسهولة ملاحظة التاريخية ومعاينتها مقارنة بالمجتمعات القديمة ، لذا فهو يشدد على وجود تاريخية لكل مجتمع والفارق هو في قوتها أو ضعفها لا في وجودها أو عدم وجودها . وحقيقة الأمر فالمجتمعات التقليدية تفتقر في غالبيتها الساحقة إلى الأطر العلمية والمعرفية والمؤسساتية التي تمكن من رصد التاريخية بدقة ومتابعة اختياراتها ، إذ من الصعب توقع توفر إحصاءات أو خطط أو استراتيجيات أو نظم ميسرة للدراسة كون الضمانات المتاحة للتحقق هي ضمانات لااجتماعية كالتصورات الغيبية والرموز والمنظومات القيمية والأيديولوجيات وما إلى ذلك . وعلى هذا الأساس فكل ما لدينا هو استلهام لبعض المقولات والمفاهيم التي تشتمل عليها النظرية وتساعد في توجيه البحث والإشراف على مساراته ليس إلا .

المبحث الأول: مصطلحات البحث

من المهم جدا حين البحث في قضايا أحكام الأراضي والملكية التنبه بشكل حاسم إلى المصطلحات المستعملة من حيث دقة محتواها كونها تعكس في الواقع حقيقة التفاعل مع الأرض من حيث كونها مساحة اجتماعية أو اقتصادية أو معيشية أو حتى أمنية . لذا فالبحث ، قيد النظر ، سيعرض لخمسة مصطلحات جرى تداول بعضها بشيء من التعسف المنهجي مما يعني ضرورة ضبطها قبل التعامل معها كيلا تتسبب في إثارة إشكالات منهجية غالبا ما يقع اجترارها . ولكن قبل ذلك سنعرض لمحتوى التاريخية .

أولا: محتوى التاريخية

مبدئيا نحن نعتبر أن التاريخية تحاول معاينة الحلقات التي تربط السلسلة الاجتماعية التاريخية وتشكل مفاصل مركزية تفسر عملية التحول ، أما كيف؟ فمن خلال ركنين أساسيين يمثلان قوام النظرية الدينامية ويقعان فيما يسميه ألن تورين بـ " نسق أو منظومة العمل

التاريخي " ، هذان الركنان هما حقل التاريخية والصلات الطبقية . ويعرف الأول بالمكونات الثلاثة الآتية :

* **المعرفة:** وهي أولى مكونات التاريخية ، وتشكل صورة للمجتمع والطبيعة . وهي أساسية لأنها تبرز أكثر ما يكون الإبراز صورة للعالم وللعلاقات الاجتماعية ولما كان غير اجتماعي واللغة . . . كما أن هذه المكونة تظهر بوصفها قوة إنتاج بالدرجة الأولى في أول التحليل وفي أقصى نهايته . فهي إذن مجموعة وسائل وعمليات تقنية من جهة وعلامة تباعد المجتمع بالنسبة إلى سيره من جهة أخرى .

* **المراكمة:** إن الإنتاج وإعادة الإنتاج مسألة تفترض التعرف على الصيغ الاقتصادية وطريقة المراكمة . أما المكونة فتعني أن جزءاً من الإنتاج القابل للاستهلاك يقتطع ثم يستثمر في أعمال تحمل علامة النموذج الثقافي . ففي المجتمعات الصناعية تتجلى المراكمة في عملية الاستثمار الإنتاجي . وهي عملية تتولاها الطبقة القائدة كيما يعاد توظيفها بما يطابق النموذج الثقافي ومصالح الطبقة المسيطرة . وبطبيعة الحال فإن قوة التاريخية أو ضعفها في مجتمع ما هي التي تحدد أهمية المراكمة وقيمتها . وإذا بقينا في إطار المجتمع الصناعي فإن الجزء المقتطع من الإنتاج لتوظيفه بهدف الإنتاج وإعادة الإنتاج وإنتاج الشغل عملية يمكن ملاحظتها بسهولة كأن تخصص شركة ما جزءاً من أرباحها – مثلا– لدعم البحث العلمي والتطور التكنولوجي الذي سيؤدي إلى ديمومة العمل والإنتاج وخلق صناعات وسلع جديدة وفرص عمل ، أما في المجتمعات الضعيفة التاريخية فيذهب جزء كبير من المراكمة إلى ذوي الامتيازات والمصالح الفردية أو الطبقة المسيطرة التي تدير التاريخية وتهيمن عليها .

* **النموذج الثقافي:** ليست حالة القوى المنتجة في مجتمع ما هي التي تحدده تحديدا كافيا ، بل العلاقات النشطة وقدرة المجتمع في التأثير على هذا النشاط . هذه المسافة بين المجتمع وإدراكه للقدرة الخلاقة هي التي تسمى بالنموذج الثقافي وهو الذي يقع إدراكه عمليا ، في المجتمعات المصنعة ، عن طريق العلم الذي يمثل أداة إبداع وليس قيمة اجتماعية ، إذ بوساطته يقع تحريك إبداعية مجتمع ما وملاحظة قدرته على السيطرة وتحويل الطبيعة(٣) . أما في المجتمعات الضعيفة فالنموذج الثقافي يلاحظ من خلال الضمانات اللااجتماعية .

أما الصلات الطبقية فهي مسألة يقع النظر فيها لا من قبيل المفهوم التقليدي للصراع الطبقي حيث علاقات الهيمنة والتسلط أو التنافس والتسلط بل في ضوء التعارض ، أي السعي ليس من أجل السيطرة واحتكار السلطة والنفوذ والتميز إنما من أجل تملك التاريخية أو قيادتها أو

توجيه العمل التاريخي. وبمحتوى آخر؛ فالصلات الطبقية هي علاقات اجتماعية صراعية أو فعل اجتماعي يستهدف قيادة العمل التاريخي، ولأنها تقع داخل حقل التاريخية فهي تحرك الطبقات الاجتماعية على نحو مباشر أو غير مباشر(٤). فالطبقة المسيطرة إذن هي الطبقة القائدة التي تعبر عن النموذج الثقافي وهي التي تمارس إكراها على إجمالي المجتمع، فهي تشرف على إدارة المراكمة والاستثمار وتتمتع بسلطة تسمح لها بإدارة الموارد المتراكمة. أما الطبقة المحكومة فهي التي تساهم في حركة النموذج الثقافي ولكنها لا تديرها، لذا فهي تتجه نحو مقاومة السيطرة لحماية عملها وطريقة معيشتها من جهة وتقاوم الاستملاك الخاص الذي يتعرض له النموذج الثقافي من داخله(٥) من جهة ثانية، وبمثل هذا الصراع الطبقي التعارضي تظهر الحركات الاجتماعية.

ثانيا: الطبقة البرجوازية

إن مفهوم الطبقة يشوبه الغموض المؤسس على خلفية لفظة الطبقة التي لم تعرَّف بذاتها إلا من خلال كونها واقعة اجتماعية أولا ثم واقعة اقتصادية. لذا نشطت الكثير من الأبحاث والدراسات التي مثَّل لها المفهوم مادة دسمة. وقديما عند الفلاسفة الإغريق عُرِّفت الطبقة من خلال التقسيمات الاجتماعية التي فرضها أفلاطون في جمهوريته الفاضلة كامتيازات تخص هذه الفئة من الناس دون تلك أو كمدى حيوي مغلق لا ينبغي لأحد تخطي حدوده وحقوقه إلا بشروط. أما عند أرسطو فرأى أن الأفراد بطبيعتهم متباينون، وهذا التباين سيؤدي إلى تباين اجتماعي ناجم عن ميكانزمي التغير والتبدل في المجتمع وهو حالة طبيعية لم يعبر عنها أرسطو بالحدة التي اقترحها سلفه(٦).

وفي التراث الأوروبي الوسيط ظهرت الطبقة في إطار النظام الفيودالي تعبيراً عن مكانة اجتماعية واقتصادية بالغة الحدة تسببت في صراعات وحروب دامية انتهت بزوال النظام ذاته. ولكن مع ظهور المجتمع الصناعي كان لا بد من التعرف على الطبقة في إطار الصراع الاجتماعي الأزلي القائم على تملك الموارد والثروة أو وسائل الإنتاج وبالتالي النظر إلى الطبقة على أنها قوة محركة للتاريخ كما يقول كارل ماركس.

ومع تعاظم نضالات العمال في أواخر القرن١٩ والعقود الأولى من القرن٢٠ وظهور النقابات المدافعة عن حقوق العمال وحركات الإصلاح الاجتماعي وعمليات التحضر الكثيفة أمكن حل الكثير من المسائل الاجتماعية والتخفيف من حدة الصراع الاجتماعي من خلال

أنظمة التأمينات ورفع الأجور والضمانات الاجتماعية وتحسنت ظروف الحياة الاجتماعية[٧] ممهدة الطريق لانفجار الثورة الصناعية في خمسينات القرن ٢٠، وانتقلت المجتمعات المتقدمة من المرحلة الميكانيكية إلى مرحلة الكوارتز (١٩٦٠)، أي مرحلة المجتمعات المبرمجة حيث التنظيمات الإدارية والصناعية الكبرى والتي بدا فيها الصراع الاجتماعي الطبقي صراعا تعارضيا الهدف منه ليس الإقصاء بل السعي لقيادة الفعل التاريخي.

ولكن الطريف في الأمر أن أغلب العلماء الغربيين الذين درسوا الطبقات لم يتطرقوا إليها من قريب أو من بعيد في المجتمعات الأخرى لاعتقادهم أن ظهورها مقصور على المجتمعات المتطورة دون غيرها، هذا ما فعله مثلا جورج غوروفيتش وحتى كارل ماركس على الرغم من تركيزه على وجود الطبقات في المجتمعات ما قبل الصناعية منقسمة ما بين طبقات مستغِلة وأخرى مستغَلة، ومع ذلك يلخص غوروفيتش إجمالي ما نطق به الكثير من علماء الاجتماع دون إسقاط بعض الاختلافات والإضافات، ففي كتابه " رسالة علم الاجتماع الراهنة " * يقول إن: " الطبقات الاجتماعية هي عبارة عن تجمعات خاصة ذات تأثير كبير تمثل عوالم من تجمعات أدنى، وهي عوالم تستمد قوامها من تعدديتها الوظيفية، ومن مقاومتها لأي تغلغل من المجتمع ككل إلى قلبها، ومن التنافر الجذري فيما بينها، ومن تكوينها القوي التماسك الذي يفرز وعيا جماعيا مهيمنا ونتاجات ثقافية خاصة؛ إن هذه التجمعات، التي لا تظهر إلا في المجتمعات الشاملة المصنعة حيث تكون الأنماط التقنية والوظائف الاقتصادية في غاية التطور، تتميز كذلك بالسمات التالية: أنها تجمعات قائمة، منفتحة، متباعدة، منقسمة، دائمة، ما زالت غير منظمة ولا تملك سوى قيد مشروط . . . "[٨].

وتحاول موسوعة السياسة توضيح هذا التعريف من خلال تجزئته مشيرة إلى أن " الطبقة الاجتماعية هي نمط خاص من التجمع يتميز عن غيره بست سمات:

* أن الطبقات متعددة الوظائف بمعنى أنها تشتمل على عدة وظائف قد تكون الوظيفة الاقتصادية أبرزها.
* وهي متضاربة فيما بينها ومتنافرة (وهذا ما قد يؤدي بها إلى صراع طبقي مكشوف).
* وهي ترفض الانصهار في المجتمع ككل وتقاوم ذلك بشدة (وهذا ما يجعلها تحافظ على خصوصيتها بالنسبة إلى الأمة أو إلى الثقافة السائدة خاصة فيما يتعلق بطرق معيشتها وثقافتها).
* وهي، رغم عدم انتظامها في تنظيم متماسك وقوي؛ فإنها تتجه نحو ذلك.
* وهي عبارة عن تجمعات قائمة " واقعيا " أي بصورة غير إرادية وغير طوعية . . .

* وأخيرا فهي عبارة عن تجمعات "متباعدة" بمعنى أن أعضاءها منتشرون في كل المجتمع وليس في حيز جغرافي واجتماعي محدد"(٩). **والسؤال الآن: ماذا تعني لفظة البرجوازية؟**

هيمنت مقالات اليسار ذات الطابع الأيديولوجي في محتواها على الساحات العلمية والثقافية العربية منذ أواخر الستينيات من القرن الـ٢٠، وشرعت بتقديم صورة نمطية عن التركيب الاجتماعي للمجتمعات العربية التي غالبا ما تكونت أفقيا من برجوازية كبرى ومتوسطة وصغرى تتخلل كلاً منها شرائح عمودية يجري توضيعها مقابل طبقتي العمال والفلاحين. ومن المدهش أن يجري تلصيق هذه الصورة في مجتمعات كانت إلى وقت قريب ريفية بامتياز! في المقابل وعلى الرغم من أن كتابات كارل ماركس باتت تراثا إنسانيا، فإن الكثير من الباحثين تحرج من استعمال مفرداتها مفضلا لفظة فئة أو شريحة توخيا للموضوعية وحتى لا يُحسب مثقفاً على هذا الطرف أو ذاك. فما هي حقيقة البرجوازية لغة وموضوعا؟

البرجوازية bourgeoisie لفظة تشيع في الموسوعات والقواميس العلمية بحيث تأتي لتدل على الطبقة الوسطى middle-class، ومنها لفظة bourg التي عنت في القرن الثاني عشر في اللغات اللاتينية والألمانية والفرنسية بلدة أو سوق البلدة أو حصن أو قلعة حصينة وأحيانا قرية. وفي تتبعنا التاريخي اللغوي لها تبين لنا أنها ملازمة إلى حد كبير للمدينة أو البلدات الكبرى في أوروبا الغربية. وفي كل مرحلة تاريخية اكتست محتوى أوضح من سابقه. فالبرجوازية في الموسوعة البريطانية Britannica كلمة فرنسية الأصل مشتقة حسب قاموس Merria-Webster's من كلمة Bourgeois، وكانت سنة ١٥٦٥ تحمل معنيين: الأول صفة تطلق على رجل البلدة townsman أو الطبقة الوسطى والثاني وصف لازم الصناعي والتاجر أو الرأسمالي (رب العمل). وفي سنة ١٦٧٤ وردت كلمة Burgher لتعني قاطن المدينة. وفي سنة ١٧٦٦ دلت الطبقة الوسطى(= middle-class bourgeoisie) على وضعية اجتماعية تقع ما بين أعلى السلم الاجتماعي وأدناه وتحديدا مجموعة عمل من الناس متغايرة اقتصاديا واجتماعيا ورصينة من الحرفيين والموظفين وبعض المزارعين والعمال المهرة ممن تميزوا اجتماعيا.

وفي الإنسيكلوبيديا قُدِّمت الطبقة البرجوازية موضوعيا على أنها ظاهرة تاريخية منذ القرن١١ ليس على خلفية نمو التجارة أو المراكز التجارية في أوروبا الغربية بل نتيجة لنزاع البرجوازيين أو كبار المستثمرين، الذين شرعوا في تنظيم أنفسهم في مؤسسات، مع كبار الملاك، وظلت البرجوازية أو ما يعرف بالرأسمالية تكافح رغبة منها في تحرير نفسها من أشكال

الفيودالية والانتهاكات الملكية للحقوق الشخصية والتجارية والتملك حتى انتصرت في عدة ثورات كبرى كالثورة الإنجليزية ١٦٦٠ - ١٦٨٨ والثورة الأمريكية ١٧٧٥ والثورة الفرنسية ١٨٧٩[١٠].

هكذا تبدو البرجوازية طبقة رأسمالية ذات أصول مدينية بالدرجة الأساس وتطورها محكوم بالصفة التي لازمتها وهي العمل الحرفي ومن ثم التجاري والصناعي أو الرأسمالي وليس تملك الأرض والبحث عن موقع في المنظومات القيمية والاجتماعية، لذا فتاريخها يتسم بالصراع ضد طبقة ملاك الأراضي تحديدا ومنذ الحكم الملكي ذي الطابع الثيوقراطي، ولم تكن لتتوسع وتتنوع وتتضح معالمها لولا الثورة الصناعية وفيما بعد التكنولوجية. وفعليا فإن المجتمعات الغربية برمتها تدين في تطورها السياسي والثقافي للنشاطات البرجوازية والفلسفة[١١]، أي للرأسمال والعلم الذي راهن عليه الصناعيون ورجال المال والفلاسفة والفنانون وأمثالهم.

وفي واقع الأمر فإن لفظة البرجوازية العربية المستعملة في نطاق البحث ستبقى لفظة إجرائية لأنها ليست أصيلة لغويا ولأن محتواها التاريخي مختلف جذريا عن مثيله الأوروبي كما أن تاريخيتها وتكويناتها واتجاهاتها وأهدافها وطموحاتها مختلفة كليا عن أي سياق أوروبي كما سنرى. وهذا لا يعني نبذها بل محاولة التعرف عليها.

ثالثا: مفهوم الإقطاع

أثار هذا المفهوم من اللبس واللغط ما لم يثره أي مفهوم آخر. ولعل السبب في ذلك هو دخول الفكر الماركسي إلى العالم الثالث ومنه إلى المجتمعات العربية والإسلامية في أعقاب الثورة الطلابية في أوروبا سنة ١٩٦٨. هذا على الرغم من أن كارل ماركس ذاته لم يشر البتة إلى الإقطاع كبنية اجتماعية واقتصادية ميزت المجتمعات العربية أو الإسلامية، وعلى النقيض من ذلك فلما زار الجزائر واضطلع على المجتمع الجزائري لاحظ نظاما اقتصاديا قبائليا (قبايلي) يهيمن على الحياة الاجتماعية هناك وليس إقطاعيا. على كل حال فقد رفض الباحثون أخيرا هذا المفهوم معللين استحالة انطباقه على المجتمعات العربية والإسلامية*، وذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك مطالبا بنقض نهائي لمقولة "الإقطاع"[١٢].

هذه الدراسة تعتقد أن لفظة "الإقطاع" حُمِّلت أحمالا ليست من جنسها أبدا، والمشكلة من أصلها لا تزيد عن مماحكات أيديولوجية نجمت عن تحول الفكر الماركسي إلى أيديولوجيا

لاسيما حين دخوله العالم الثالث وبالتالي إسقاط اللفظة تعسفيا والدخول في استعمالات جبرية لها في الحقول السياسية والاجتماعية والاقتصادية . ولو جرت معاينة لغوية بسيطة للفظة موازنة مع تطبيقاتها في الواقع الاجتماعي لتبين لنا أنها صحيحة لغويا واجتماعيا وتاريخيا وسليمة عقائديا . فأحكام الأراضي ظلت طوال التاريخ الإسلامي خاضعة لأحكام الشريعة حتى بعد صدور قانون الأراضي العثماني المؤقت حيث بقيت الدولة هي المالك الأكبر للأرض بعد تسجيل الأراضي الواقعة تحت تصرف الناس بأسماء المالكين الجدد وتحولها إلى ملكيات خاصة . وبما أن الخليفة أو الإمام أو السلطان هو القيم على شؤون الدولة فمن الطبيعي أن تكون الأرض من ضمن حقوقه يقطعها لمن يشاء وبما يخدم أهداف الدولة ويلبي احتياجاتها بشرط ألا يتوقف المنتفع بالأرض عن زراعتها مدة ثلاث سنوات متتالية وعلى أن يدفع خراجها لبيت المال وألا يحرم منها وتحال إلى غيره وفي مثل هذه الحالة تسمى بالأراضي المحلولة . فما الذي يمكن فهمه من هذه الوضعية؟

١ . أن لفظة " إقطاع " العربية صحيحة لغويا ولا غبار عليها إذا ما أريد منها الدلالة على المحتوى التاريخي والإسلامي لسبل التصرف أو الانتفاع في الأرض . وأنها بهذا المحتوى التاريخي والشرعي صحيحة أيضا . ولكنها غير صحيحة إذا ما وضعت مقابل لفظة Feudal اللاتينية وليست ذات معنى إذا ما أريد منها التماهي مع النظام السياسي الاجتماعي الاقتصادي القيمي الذي ميز حياة المجتمعات الأوروبية طوال قرون عديدة ، لذا من حقنا التمسك بلفظة الإقطاع العربية كما تقدمها اللغة والتاريخ . وإذا عجزنا عن تقديم ترجمة دقيقة للفظة Feudal فما علينا إلا استعمالها كما هي بصيغة النسبة (الفيودالية الأوروبية) للدلالة على ذلك النمط من الحياة بدلا من تقديم ترجمات غير دقيقة وغير صحيحة ضررها أكثر من نفعها .

٢ . أن " الإقطاع " في أوروبا هو نمط محدد يخص فرداً يمتلك مساحات شاسعة من الأراضي ملكية خاصة ويقيم في ملكيته بينما هو في الإسلام متعدد الأشكال وهو بأنواعه كافة ، أسلوب اتبعته الدولة الإسلامية لإدارة مواردها المالية والتي منها الأرض باعتبارها أهم الموارد أصلا . وبالتالي فهو ليس ملكية خاصة يقع التصرف بها من قبل المنتفع كيفما يشاء وأنى يشاء .

٣ . أن " الإقطاع الأوروبي " تغذى على شرعية دينية وفرتها له الكنيسة التي رآها مدة طويلة قوة من أعتى القوى الحاضنة للإقطاع . هذا النمط من الحياة اعتبر المجتمعات الأوروبية

مجتمعات أسياد يحكمون ويمتلكون الأرض والثروة وعبيد من العامة يشتغلون بلا هوادة وبلا أمل. ومثل هذه الوضعية لم يكن ممكنا بلوغها في المجتمعات الإسلامية بالنظر إلى أن العبودية لغير الله سيترتب عليها عواقب تخرج الفرد من الملة وهو ما كان يشكل رادعا حاسما.

إذن أين تكمن المشكلة؟ لعلها لدى بعض المجتمعات العربية والإسلامية التي لما تزل حتى اللحظة تشهد، كما كانت غالبيتها سابقا، ممارسات[١٣] فيودالية وليس نظاما فيوداليا كما أشاعت العديد من الدراسات الأمر الذي أحدث اللبس والارتباك لدى الباحثين. ولا ريب أن بعض الدول الإسلامية، كما يقول كارل ماركس، قد شهدت عهودا متوحشة من الإقطاع الأوروبي، ليست هذه الدراسة مجال بحثها، ومنها تسربت بعض الممارسات الشبيهة بما كان يجري في أوروبا، هذا بالإضافة إلى ضعف الدولة الإسلامية في فترات متباينة الأمر الذي شد من أزر القبيلة التي وضعت أياديها على كثير من المساحات الزراعية وحولتها إلى ملكيات خاصة وباتت تحاكي النمط القبايلي في الجزائر متجاوزة بذلك التشريع الإسلامي. كما أن الكثير من رجالات الدولة العثمانية كالملتزمين والمحصلين والقائمين على أراضي الوقف الإسلامي سيطروا على الأراضي التي أوكل إليهم تحصيل خراجها. وتعاملوا معها كالتعامل مع الملكية الخاصة.

لذا من الأفضل في غياب ترجمة دقيقة للمفهوم أن نتمسك في التعبير ذاته المسمى بـ" الفيودالية الأوروبية " والحديث في المجتمعات الإسلامية عن ممارسات فيودالية بدلا من تعميم نمط في بيئة غير بيئته.

رابعا: بنية المجتمع العثماني

حتى انهيارها سنة (١٩١٦) وتقاسم تركتها بين القوى الكبرى وعلى الخصوص فرنسا وبريطانيا القوتين العظميين في تلك الحقبة من الزمن ظلت الأرض وسبل التصرف فيها محور كل حراك سياسي واقتصادي واجتماعي في الدولة العثمانية. بيد أن قانون الأراضي العثماني المؤقت[١٤] الذي صدر سنة ١٨٥٨ والذي بموجب مصطلحات حقوقية حدد سبل التصرف في الأرض وألغى حقوق الانتفاع التقليدية سيبقى الحدث الأبرز في تاريخ الإمبراطورية العثمانية وأحكام الأراضي في الإسلام.

ولما كان من الصعب تبين التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي عصفت بالإمبراطورية

من خلال القانون وحده فإن رصيدا معرفيا يمكِّن من تحديد الخصائص البنيوية للدولة والمجتمع العثمانيين لن يكون متيسرا دون الغوص في سبل التصرف في الأرض؛ ونظرا لأن الدولة العثمانية وريثة لأحكام الأراضي في الإسلام، فسنتوقف عند نمطين من الإقطاع مارستهما الدولة العثمانية في الولايات التي حكمتها وهما نظام الإقطاع الحربي ونظام الالتزام.

فالطابع العسكري للدولة تتجلى مظاهره بأوضح صورها في التركيب الاجتماعي- الاقتصادي. وبحدودها المترامية الأطراف التي وصلت إلى أواسط أوروبا في الشمال، وعدن والخليج العربي في الجنوب، وبلاد فارس في الشرق والمغرب العربي والسودان غربا، لم تكن الإمبراطورية العثمانية سوى دولة طبقية* يتكون مجتمعها من طبقتين هما طبقة العبيد أو العسكر وطبقة الأحرار أو الرعية(١٥).

وتتركب الطبقة الأولى من رجال الجيش ومماليك (عبيد) السلطان والتيماريين (السباهية) وعائلاتهم والعبيد. وإجمالا؛ فالعبيد، فيما عدا السلطان وأسرته، هم أسياد المجتمع والدولة. فالهيئة الحاكمة مؤلفة منهم من أصغر فرد إلى الصدر الأعظم (رئيس الوزراء)(١٦)، ويخضعون لسلطة القاضي العسكري، ويحق للسلطان إعدام أي منهم ومصادرة ثرواته دون محاكمة. ومع ذلك كانوا يفتخرون بوضعيتهم. إذ احتكروا شغل المناصب الكبرى المدنية والعسكرية، وحصلوا على امتيازات أتاحت لهم ما يشبه القومية، وكانوا السبب في إشعال نار الحقد الطبقي لأنهم منفصلون ماليا واجتماعيا واقتصاديا وقضائيا عن رعايا الإمبراطورية(١٧). ومن بينهم تشكل الجيش الانكشاري، ولم يتهاو سلطانهم إلا بالقضاء عليه سنة١٨٢٦(١٨).

أما الطبقة الثانية فهم الأحرار/ الرعية سليلو آباء وأمهات مسلمين ولادة ونشأة وترعرعا بعكس العبيد المستجلبين من ضريبة الغلمان أو أسرى الحروب في أوروبا أو من الشراء أو الهدايا. غير أن أفراد هذه الطبقة الغالبة كانوا محرومين من الانتماء إلى السلم الوظيفي الذي احتكره العبيد عسكريا وإداريا وسياسيا. وكان الغربيون يطلقون عليهم اصطلاح "الهيئة الدينية الحاكمة" لاقتصار امتيازاتهم على تولي مناصب قيادية وغير قيادية في قطاعات معينة ذات طابع ديني إسلامي كالقضاء والإفتاء والأوقاف والمسائل ذات الصلة بتطبيق أحكام الشريعة. كما أنهم امتهنوا التعليم والإشراف على المساجد وسائر المنشآت الدينية والمؤسسات الخيرية(١٩).

إن هذه الطبقة تكونت من المزارعين وسكان المدن. رغم أن لفظة "الرعية" كانت تعني فقط المزارعين، ويبدو أنها محاولة لتمييزهم عن سكان المدينة الحضر الأقل عدداً منهم والأوفر

حظاً. بيد أنهم جميعا كانوا خاضعين لأحكام الشريعة الإسلامية وقوانين الدولة، إلا انهم لا حق لهم في ركوب الخيل ولا في حمل السلاح ولا في التمتع بإقطاعات عسكرية. ولم يكن يعني ذلك أنه لم يكن بالإمكان أن ينتقل "الرعية" إلى طبقة العسكريين أو أن يتحول هؤلاء إلى طبقة "الرعية"[٢٠] بما يشبه الحراك الاجتماعي للمدينة الفاضلة على الطريقة الأفلاطونية.

لا شك، إذن في أن الميزة الحربية هي التي شكلت الدينامية الأساسية والفعالة لمجمل الممارسات الاجتماعية للدولة. بهذا المعنى لن تكون تلك الميزة محض خصيصة بنيوية جامدة تؤدِّي دوراً وظيفياً مفترضا. إنها تعبر عن نسق اجتماعي واقتصادي وسياسي تشكل ملكية الأرض وأنماط التصرف بها والمحور الأبرز فيه، ولا يمكن لـ "بيت المال العثماني" أن يفلت من هذا المحور الذي يعتبر المورد الرئيس للخزينة. ولقد تصرفت الدولة في الأرض بموجب نظامين إقطاعيين طُبِّقا في وقت مبكر ابتداء من شبه جزيرة الأناضول (آسيا الصغرى) ثم بلاد البلقان، وفي بلاد الشام وبعض المجتمعات العربية ابتداء من القرن السادس عشر (١٥١٦).

خامسا: مفهوم التصرف في الأرض

واقع الأمر أن الأرض بقيت طوال التاريخ الإسلامي وحتى صدور قانون الأراضي العثماني المؤقت سنة ١٨٥٨ موضع انتفاع لدى الناس وليس تصرفاً كما هو شائع في غالبية المؤلفات والكتب. فما الذي تعنيه هاتان اللفظتان؟

من الملفت للانتباه أن مؤلف دعيبس المر، والذي يكاد يكون الوحيد المتوفر، والمتعلق بقانون الأراضي العثماني المؤقت لعله عنون، ببراعة، بعبارة "أحكام الأراضي. . . " وليس بعبارة "أحكام الملكية. . . ". ففي الإسلام، كما في المجتمعات العربية، لم يجر الحديث البتة عن تملك للأرض إلا إذا تعلق الأمر بالأملاك الخاصة كالملكية العقارية أو المنشآت والحوانيت والأراضي المتممة للسكن وما شابه ذلك. أما الأراضي الزراعية فقد جرى التعامل معها من باب الأحكام التشريعية والأعراف لأنها، اجتماعيا وعقديا، تقع خارج نطاق التملك.

وفي المأثورات الشعبية تغدو الأرض لمن يفلحها وليس لمن يملكها، كما أنها لا تباع ولا تشترى باعتبارها جزءاً من الكرامة والشرف. وفي النص التشريعي النبوي: "من أحيا أرضا مواتا فهي له" إلا أن يتوقف عن زراعتها أو يتخلى عنها أو يهجرها.

ومن حيث العرف أو الممارسة الاجتماعية التاريخية فالأرض يمكن أن تكون دياراً أو

مضارب أو حِمَى للقبيلة ولكن ليس ملكية خاصة، فإذا ما رحلت القبيلة عن حماها تكون قد فقدت حقهاَ فيه من حيث الانتفاع به أو التحكم بموارده إلا أن يكون ذلك من عصبية غالبة أو ما يعرف بهيمنة القبائل القوية على مثيلاتها الضعيفة أو فرض ما يعرف بالخُوَة أو الضريبة الإكراهية التي غالبا ما تبرَّر بتقديم الحماية. كما يمكن أن تكون مورد رزق لجماعة قروية تقسم بحسب معايير بدائية كالقرعة أو متطورة كقوى الإنتاج ممثلة بعدد أفراد العائلة أو بعدد الحيوانات التي تحرث الأرض. هذا النوع من الأراضي عرف تاريخيا بالأراضي المشاع أو في بعض البلدان، كمجتمعات شمال أفريقيا، بالأراضي المشتركة.

أما الحكم التشريعي فينسحب على حق الانتفاع بالأرض بشرط أن يبقى هذا الحق قائما مادام المنتفع من الأرض قائما عليها يرعاها ويفلحها ويخصبها، وإذا ما تركها لمدة تزيد عن ثلاث سنوات بلا عمل أو إنتاج فهذا مدعاة لسحبها منه*. وفعليا لم يتمتع الفلاح العربي في تاريخه الاجتماعي والاقتصادي بأي ثقافة (سواء أكانت عادة أو كانت سلوك أو عرفاً ...) توجهه للتصرف في الأرض على غير النحو المألوف لديه، فهو لا يدرك ثقافة البيع ولا الإجارة ولا التملك ولا الإخلاء وليس له حقوق للتصرف إلا في الأراضي الخاصة.

وفي مقابل الفلاح ثمة الإقطاعي والملتزم اللذان أوكلت إليهما مهمة توزيع الأراضي على الفلاحين أو الإشراف على فلاحة الأرض وتحصيل خراجها للدولة. وحتى هذان الوكيلان لا يتمتعان بأي حقوق ملكية للأرض على الإطلاق بل إن إخلالهما بواجباتهما سيعني بكل بساطة إعفاءهما من مهمتهما في الحد الأدنى ومعاقبتهما بالسجن أو الغرامة في أحايين أخرى.

إذن كل الأطراف ذات العلاقة بالأرض بما فيها الدولة[٢١] ليست لها أي حقوق ملكية بل انتفاع فقط. وضمن هذا السقف الاجتماعي والعقدي تطورت أحكام الأراضي ونشط الفقهاء في التأويل والتشريع لها. وفقط بعد صدور القانون بات من الممكن التحدث عن تصرف في الأرض وليس عن انتفاع. فبعد تسجيل الأرض رسميا في دوائر (الطابو العثمانية) سجلات الأراضي باسم منتفعيها مقابل ضريبة حددت بـ ٥٪ تحولت الأرض من مشاع/ مستصلح ينتفع به إلى ملكية خاصة يمكن التصرف بها بالبيع والإجارة والتوريث والوقف ... إلخ ومنذ الربع الأخير من القرن التاسع عشر غدا مفهوم التصرف في الأرض يعني رسملتها وتحويلها إلى مجرد سلعة. وبهذا المعنى ستكون الأرض مدخلا إلى بناء علاقات اجتماعية وسياسية جديدة كل الجدة لا يمكن توصيفها إلا بالعلاقات الرأسمالية، وهي ذات العلاقات التي أنتجت المجتمع العربي الجديد.

المبحث الثاني :

أنظمة الإقطاع المالي : معاش الجند؟ أم معاش الدولة؟

تقع شبكة العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمعات العثمانية كافة بين طرفي الثنائي الدولة– الأرض . فالدولة تعتبر نفسها المالكة الحقيقية للأرض . وكونها تسيطر على المساحة الكبرى من الأراضي الزراعية الصالحة للزراعة وذات الجودة الإنتاجية العالية ؛ فهي فاعل استراتيجي في تشكيل أنماط الحياة الاجتماعية وبنية العلاقات بين مختلف الفئات الاجتماعية فيما بينها من جهة وفي علاقة هذه الأخيرة بالدولة من جهة أخرى . ومن خلال تطبيقها لنظام الإقطاع الحربي الذي يستمد مقوماته من عناصر ثلاثة هي الدولة ، الموظفين ذوي المناصب العسكرية والمدنية والفلاحون(٢٢) ، أتيح للدولة التدخل في النظام الاجتماعي– الاقتصادي بالقدر الذي يحقق لها مصالحها المالية والأمنية أولاً ومصالح المجتمع ثانياً ولكن بطريقة غير مباشرة غالبا . ولا يعني هذا أن الدولة قدمت مصالحها على حقوق المجتمع . وعلى العكس من ذلك ، ففي كل مكان وجدت فيه السلطة العثمانية أبقت على أنماط الحياة الاجتماعية في القرى والمدن والنوائي كما هي ، وما كانت تتدخل ، وكان ذلك يتم بعنف ، فحين انعدام الأمن ، وبالقدر الذي تسمح به ظروفها وإمكانياتها ، وحين تُمَس مصالحها المالية من الجبايات ، ودون ذلك اكتفت الدولة بدور المراقب(٢٣) .

ولكن قبل أن تتغير هذه العلاقة بين الدولة والمجتمع كانت الأراضي الميري في الدولة العثمانية تستثمر بطريقتين إما بوساطة الإقطاع الحربي وإما عن طريق الإقطاع المدني (نظام الالتزام) . فالدولة بوصفها ، عرفا ، المالكة الحقيقية للأرض ، فهي كذلك صاحبة الحق في جباية الأعشار والضرائب والرسوم المفروضة على جميع الأملاك والأراضي الخاصة في الإمبراطورية . ولما لم تكن موارد الدولة الاقتصادية والمالية تكفي لدفع رواتب نقدية دائمة لجميع موظفيها المدنين والعسكريين ارتأت أن تواجه هذا العجز باستثمار الثروة العقارية خاصة وأنها تسعى دوما إلى إبقاء الجيش المؤسسة الأهم في بنيانها ، والتي ينبغي أن تبقى أكبر قوة ضاربة كلما دعت الحاجة ، فلجأت الدولة إلى إقطاع قسم من الأراضي الزراعية التابعة لها لعدد من الأشخاص إما نظير الخدمات التي يقدمونها للدولة كالعسكريين والموظفين أو مكافأة لأشخاص لا صلة لهم بالجيش(٢٤) . وضمنت الدولة بهذا الإجراء فوائد جمة كسد العجز المالي عن طريق السماح للمُقطَع له (التيمارجي= السباهي) حق تحصيل خراج الأرض والانتفاع به إلى جانب تخصيص قطعة أرض له يزرعها بنفسه أو يوكل أُحدٌ بزراعتها ، والتوسع

في زراعة الأرض.

إن هذا الإقطاع هو باختصار، أسلوب يؤمن موارد العيش للدولة ولموظفيها وللرعية؛ فكلمة "إقطاعات" تعني بالتركية "ديريلكات" أي أرزاق. وقد استخدم هذا المصطلح للدلالة على أي مورد رزق يقدمه السلطان لمن يخدمونه سواء أكان هذا المورد في صورة أموال سائلة أم كان على شكل أرض(٢٥)، فهو إذن هبة سلطانية. فقد كان السلطان يمنح أرضا زراعية لأفراد من سلاح الفرسان (الخيالة، السباهبة) ليستقروا فيها ويشرفوا على زراعتها بمساعدة الفلاحين الذين كانوا يتولون زراعتها بوصفهم مستأجرين لها. ويلاحظ في هذا السياق أن النظام يفرض حقوقا وواجبات على السباهي والفلاح. فالدولة تُقْطِعْ الجند الأرض بدل راتب نقدي. وهذا يعني أن للجند الحق في جباية الرسوم والأعشار والضرائب المفروضة على الفلاحين بموجب إدارتهم للأرض. ولم يكن من السهل على السباهي أن يحصل على إقطاعية من السلطان إلا بتوصية تشهد له في البلاء الحسن في القتال. ولم تكن المنحة السلطانية قابلة للتوريث في بادئ الأمر، وبما أنها تحت إشراف السلطان فيمكن نزعها من السباهي إذا تهاون بالخدمة أو تغيب عند التجنيد أو ارتكب خيانة أو جريمة قتل نفس بريئة أو مروق على الدين أو سوء معاملة للفلاحين. فالتيمار ليس ملكا لصاحبه وإنما هبة يجب عليه أن يثبت دائما أنه يستحقها. وكانت هذه الهبة تعطى غالبا لخيالة الباب العالي الملقبين بـ"السباهية" أو بـ "رجال الفيالق الستة" التي تُكون الجيش العثماني والذين لم يكونوا يتلقون أي رواتب(٢٦).

ربما تسهل ملاحظة أن القيود التي وُضعت على الهبة استهدفت حفظ حقوق الدولة، ذلك أن السباهي أُعطي قطعة أرض احتياطية ليعتاش منها وعائلته، ولم تكن الرسوم التي تُجبى من الفلاحين امتيازا مطلقا للسباهي، بل نسبيا إلى أبعد الحدود، وهذه النسبية تقضي بتزويد الجيش العثماني في حالات التعبئة العامة للحرب بعدد من الأفراد تُحدَّد نسبتهم طرديا بدخل الأرض(٢٧). لذا تنوعت الأراضي المُقطَعة من الدولة وتفاوتت المساحة فيما بينها. أما حقوق الفلاح فلم يكن من حق التيمارجي أو غيره من الإقطاعيين نزع الأرض منه؛ في حين كانت واجبات الفلاحين تتعلق بالوفاء بالتزاماتهم الضريبية بنفس القدر الذي كانوا فيه ضحايا التجنيد.

أولا : الإقطاع الحربي وأنواعه[٢٨]

١. إقطاع يدعى "تيمار"، وهو أصغر أنواعها. وهو عبارة عن مقدار من الأراضي يبلغ ريعه ما بين ٣٠٠٠ – ٦٠٠٠ درهم، ويمكن زيادتها بحيث تصل إلى ١٩٩٩٩٩ درهما. ويدعى ذووه أصحاب تيمار أو سباهي. ولما كان السباهي مكلفا بإعداد الجند وتجهيزهم، فقد حُدد العدد بفرد واحد عن كل ثلاثة آلاف درهم*. وكانت مساحة الإقطاع ومقدار ما تدره الأرض هما معيارا هذا التحديد. أما السباهي فكان مطالبا بالخدمة العسكرية وبمواصلة التدريبات العسكرية الشاقة، ولم يكن يتلقى أي رواتب لا في زمن الحرب ولا في زمن السلم.

٢. إقطاع متوسط القدر يدعى "زعامت". إذ يبلغ ريعه عشرين ألف درهم قابلة للزيادة إلى مائة ألف في حال حصول صاحبه على ترقية. ويدعى ذووه أصحاب زعامة، وهم أصلا كذلك.

هذان النوعان كانا يخضعان لتفتيش الدفتردار (الرقابة المالية). وينقسم الواحد منهما قسمين: الأول هو المسمى بـ "القليج" أي التيمار أو الزعامت الأصلي، والثاني هو "الترقي" الذي يُمنح مكافأةً لقاء وفاء صاحبه بالتزاماته من إعداد للجند وتجهيزهم والالتحاق بالحرب وإبداء الشجاعة و... الخ** وكان "الترقي" يقسَّم إلى حصص، ولما كان يخضع إلى المراقبة فإن أي تراخ أو تغيب أو تمرد كان يعرض الإقطاعي إلى عقوبات كنزع الحصص منه وإضافتها إلى إقطاعي آخر إنذاراً أو نزعاً كلياً بصفة مؤقتة أو دائمة[٢٩]. ولكن سعي الدولة إلى إبقاء السباهية تحت المراقبة الشديدة كانت عملية محفوفة بالمخاطر. فقد فتحت المجال واسعا أمامهم للتنافس الذي كان فيه الفلاحون الضحية. وبما أن الدولة لم تشكل أي قوة شُرَطية في المدن إلا بعد سنة ١٩٠٠ فقد تولى السباهي وظيفة شيخ القرية، فكان عليه أن يحفظ الأمن فيها، وأن يعيش فيها لكن بدون أن يستغل الأرض بنفسه (باستثناء أرضه الاحتياطية). وكان الفلاحون، لنيل رضاه أو اتقاء شره، يقدمون له خدمات طفيفة ويتحفونه بهدايا في بعض المواسم. وفي بعض الأحايين يتكفلون في كل درجة من درجات سلم الحكم تحصيل بعض الجبايات أو استخلاص الغرامات أو تنفيذ العقوبات التي يسلطها القاضي[٣٠].

أما عامة الناس فكانوا يطلبون الأراضي من أصحاب التيمار والزعامة فيحيلونها لعهدتهم لقاء ما يتقاضونه منهم من المبالغ التي يفرضونها، ولقد استمر هذا الحال منذ تأسيس الدولة العثمانية حتى سنة ١٨٣٩، وبعد ذلك سينضم المحصلون والملتزمون إلى أصحاب التيمار

والزعامة في جمع الضرائب حتى صدور قانون الأراضي المؤقت سنة ١٨٥٨ حيث سيختفي السباهية، وسيحل المحصلون والملتزمون محلهم في جمع الضرائب[٣١].

٣. الإقطاع الخاص وهو الأكبر. ويبلغ ريعه أزيد من مائة ألف درهم، وكان يمنح للولاة الذين هم في الخدمة الحكومية والوزراء وكل من يقع في دائرة الخاصة التابعة للسلطنة. لذا لم يكن يخضع لأي شكل من أشكال المراقبة التي يقوم بها موظفو الدفتردار أو غيرهم من موظفي الحكومة. وفي حال الوفاة أو الترقية ينزع من صاحبه[٣٢].

وتجدر الإشارة، في هذا السياق، أن السلطان كان يملك أكبر الإقطاعات وأهمها من حيث المساحة وجودة الأرض، وكان يمنح أجزاء منها لبعض أفراد الأسرة الحاكمة من أميرات وسيدات من حريمه. وسميت هذه الإقطاعات بـ "خواص همايون"، وإلى جانبها إقطاعات تعرف باسم "البورتلقات" و "الاوجافلقات" المخصصة للأغراض العسكرية ومصاريفها. وقد وزعت الإقطاعات الحربية بأنواعها بنسب متفاوتة. فكانت نصف الأراضي المقطعة تقع في أيدي السباهية بنسبة ٤٠ ٪ للتيمار و ١٠ ٪ للزعامة، أما النصف الآخر فقد توزع على "الخاص" بنسبة ٢٠ ٪ و ١٠ ٪ للجيش و ٢٠ ٪ للأوقاف[٣٣].

ثانيا: نظام الالتزام

إنه نظام، كسابقه، موروث عن السلاجقة والأيوبيين وغيرهم وليس من صنع الدولة العثمانية[٣٤]. فالعمل به كان سائدا في بعض مناطق الأناضول والبلقان وشمالي العراق قبل تأسيس الدولة العثمانية. وأخذت به الدولة العثمانية حتى نهاية عهدها واندثارها*. ولقد استثمرت موارد الأرض في إطار نظامين للإقطاع بغية ضبط الموارد المالية للدولة بالدرجة الأساس. بيد أن اختلافات جوهرية تقع في صلبهما لطالما تجوهلت من خلال دمجهما وكأنهما نظام واحد. ولا شك في أن هذا الدمج الخاطئ، وربما العفوي، مرده اعتبارهما نظاما ماليا. وهذا صحيح بما أن العنصرين الأساسيين لهما هما الفلاح والأرض. فأين يكمن الاختلاف إذن؟ لعله في هوية كل منهما ودوره. فالإقطاع الحربي هو نظام ينتمي إلى مؤسسة عسكرية حتى لو كان بعض أصحابه مدنيين. فكل القائمين عليه يخضعون لمعايير وقيود إكراهية تفرضها المؤسسة الحربية. في حين أن نظام الالتزام ينتمي إلى مؤسسة مدنية ذات نشاط مالي أو اقتصادي هي الدفتردار (= وزارة المالية أو المحاسبين). كيف؟

أثبت الإقطاع الحربي كفاءة عالية في حل مشكلة رواتب الجند والموظفين. لكن بنية الدولة

بوصفها سلطة سياسية تمارس الحكم وتتحمل مسؤولية إشاعة الأمن والسلم بين الرعية في الولايات العثمانية كانت تنقصها الإدارة المدنية. وقد تكفل السباهية بالاضطلاع بهذه الوظيفة فامتصوا قلق الدولة من احتمال ظهور حركات تمرد أو عصيان مضاد. ومن خلال هؤلاء كانت تلجأ الدولة إلى التعبئة العامة وقت الحرب بسرعة وفعالية ودون أي تكاليف تذكر. هذه المزايا التي حققتها الدولة من الإقطاع الحربي كانت تؤدي دوما إلى الحفاظ على الجيش وتقويته وتضخيم دوره حتى أصبح يضطلع بمهام عسكرية ومدنية على السواء. فعلاوة على أنه أداة حرب فقد غدا أداة حكم وأداة اقتصاد معا.

أما نظام الالتزام فكان على النقيض من ذلك، فليس للدولة فيه من غاية سوى الموارد المالية. ومن أجل حقوقها المالية انصب جهد الدولة على اتباع أنجع السبل التي تضمن انهمار سيل الموارد المالية المتأتية من حقوقها في الضرائب والرسوم المفروضة على الفلاحين المنتفعين من الأرض. ليس هذا فحسب؛ بل تحقيق أقصى فائض ممكن من الأرباح في استثمار الثروة الضريبية[٣٦]، وإذا كان الإقطاع الحربي حقق للدولة فوائد تستحق الاعتبار ونسبيا للرعية، ولفترة لم تتعد مطلع القرن السابع عشر، فإن نظام الالتزام منذ تطبيقه وحتى نهاية الدولة العثمانية لم يحمل سوى البأس لرواده والبؤس للفلاحين.

سوسيولوجيا "الالتزام"

يقضي نظام الالتزام أن تعهد الدولة إلى شخص ذي حظوة من النفوذ والثراء لجباية الأعشار والجمارك والجزية ورسوم المواشي المفروضة على الأراضي الزراعية والفلاحين بوصفهم متصرفين في الأرض. وتقع في عهدة الملتزم قرية أو اكثر يطلق عليها دائرة الالتزام، وكانت المزايدة العلنية هي الطريقة القانونية الوحيدة وإن كان الاتفاق ممكنا في بعض الأحايين[٣٧]، ولما ينال الشخص المزايد حق الالتزام يجب عليه دفع مبلغ من المال يعادل ضريبة سنة من الضرائب المستحقة على فلاحي دائرته. وسيعتبر آخر من يرسو عليه المزاد الشخص المؤهل لحمل اللقب التاريخي "الملتزم". ولم تكن الدولة لتلجئ تحصيل الضرائب العشرية، خاصة، إلى ملتزمين لولا الأهمية الفائقة لها في ميزانية الدولة، ولولا عبء تحصيلها حكوميا من المجتمعات والولايات العثمانية المترامية الأطراف، وذات الاقتصاد الفلاحي. كما أن تشدد الدولة في إجراءاتها ينبع من حرصها على تحصيل مواردها المالية في الموعد المحدد. هذا السبب ذاته هو الذي دفع الدولة إلى الإبقاء على نظام الالتزام ومطالبة الملتزم بتعيين

كفلاء له في العاصمة مهمتهم دفع الأموال الضريبية المستحقة عليه إذا تأخر عن أوان الدفع . وحتى هؤلاء الكفلاء، لن يكونوا أقل ثراء منه . فهم مصرفيون يعملون في العاصمة ومسجلون رسميا وغالبيتهم مسيحيون أو يهود[٣٨] . وهكذا يبدو "الالتزام" حرفة[٣٩] لن يجرؤ أحد على ممارستها سوى الثري النافذ . لكن إلى أي مدى يصبح فيه الالتزام قابلا للربح والخسارة؟ تلك هي المشكلة التي أرقت الملتزم والفلاح على السواء . فلماذا؟ فعليا فالنظام قابل للربح والخسارة . فالدولة والملتزم تعرضا للخسارة والربح على السواء . أما الملتزم فقد كان يخسر لما كانت مدة الالتزام محدودة بين ستة أشهر وسنة أو سنتين على الأكثر . وأدى قصر المدة الزمنية إلى استنزاف موارد الفلاح وعجزه عن دفع الضرائب للملتزم . ولما لاحظت الدولة ذلك إثر الشكاوى التي تقدم بها الملتزمون حسنت من حقوق الملتزم بأن منحته حق الالتزام مدى الحياة[٤٠]، وأقرت له حقوقا وراثية إذا ما أثبت الورثة قدرتهم على الوفاء بالتزاماتهم .

ومع مرور الوقت وتقلب الأسعار لم تعد حرفة الالتزام مهددة بالخسارة . فلقد حقق الملتزم أرباحا معقولة . إذ كان يحصل على الفائض بين ما يدفعه للدولة وبين حقيقة ما يجنيه من الفلاحين والقرى . وكان الملتزم يسمى بـ "العشـّار" بالنظر إلى أن ضريبة العشر (عشر المحصول) هي الضريبة الأساسية الكبرى ذات الأهمية له وللدولة والتي قلّما التزم بها . بل أنه غالبا ما كان يتجاوز القيمة المطلوبة لتصل إلى النصف وفي أحايين كثيرة إلى الثلثين . ولم تكن لتطبق على ريع المحصول كما هو مقرر قانونيا إنما على المحصول ذاته . زد على ذلك أن الملتزم كان يحصل على عشر الأراضي الزراعية العالية الجودة في دائرته من الفلاحين دون أن تكون هذه الأراضي خاضعة لأي ضريبة . وفي مواسم جمع المحصول كان الملتزم يرغم الفلاحين على نقل الحاصلات الزراعية لبيعها في أسواق بعيدة على نفقتهم خلافا للقانون الذي حدد نقلها إلى أقرب سوق محلية . كل هذه الأمور من الطبيعي أن تجعل من الفلاح الخاسر الوحيد .

وبلا ريب، فالتراتيب القانونية التي وضعتها الدولة[٤١] إلى جانب العُرف أظهرتا الالتزام بمثابة نظام اقتصادي واجتماعي بمقدوره اختراق مجمل النسيج الاجتماعي في المجتمع الفلاحي وهيكلته طبقيا لا من أجل التنافس بل من اجل الهيمنة عليه . فالالتزام وُجد مؤسسة إدارية صارمة استمدت شرعيتها القانونية من الدولة، ولم يبخل عليها المجتمع حين منحها شرعيته بتشغيل عدد كبير من الموظفين وذوي الخبرة والاختصاص[٤٢] . ولقد تمتع هؤلاء بهيبة

الملتزم الذي يقضي وقته في المدينة حيث يعيش، ومنها ينتقل إلى استانبول. وهؤلاء شكلوا حلقة وسيطة بين الفلاحين والملتزم مثلما لعب هذا الأخير الدور نفسه مع الدولة. أما الفلاح فلم يجد أحدا يشكو إليه بؤسه. ولكن ماذا عن الدولة الطرف الأول في حرفة "الربح والخسارة"؟

لما نظمت الدولة تلزيم الأراضي إلى العشارين لم تكن تفكر إلا بالأرباح والمكاسب التي ستجنيها تاركة الخسارة لسواها، بيد أنها وقعت فيما لم يكن في حسبانها؛ إذ أن ممارسات العشارين وارتفاع الأسعار درَّت عليهم أرباحا طائلة، ولم تعد واردات الدولة تتناسب مع نفقاتها مع الزمن. وعمليا فقد أخطأت الدولة في موضعين؛ فحق الالتزام مُنح بأسعار قديمة[٤٣]، ولما بات يُمنح مدى الحياة وقابلاً للتوريث أصبحت خسارة الدولة بفقدان جزء من مواردها أمرا محتوما. هنا أدركت الدولة العجز ولكنها فشلت في رفع الأسعار أو إعادة تنظيم الالتزام. فالعشارون والتيماريون والزعامتيون أسرفوا في طغيانهم واستهانتهم حتى بالسلطة عبر التحالفات التي أقاموها مع رجال السلطة. ولن يحدَّ من عسفهم إلا إصلاحات وتدابير السلطان سليم الثالث (١٧٨٩-١٨٠٧). فما أن يُتوفى أحدهم حتى يسارع إلى الاستيلاء على أرضه أو دائرة التزامه[٤٤]. هذه الأراضي ستُعرف فيما بعد بالأراضي المحلولة. أما التحول الحاسم في بلاد الشام فلن يحدث إلا خلال فترة الحكم المصري في النصف الأول من القرن التاسع عشر (١٨٣١- ١٨٣٩) حيث ألغى النظامين. أما السلطان العثماني فقد ألغى العمل بنظام الالتزام رسميا بموجب مرسوم عرف بـ "خطي كلخانة" صدر في ٣ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٨٣٩. ورأى في الالتزامات بأنها من " آلات الخراب ولم يجن منها ثمر نافع في وقت من الأوقات جارية حتى اليوم، وكأنما هي عبارة عن تسليم مصالح إحدى البلاد السياسية وأمورها المالية لإدارة أحد الناس وربما إلى مخالب جبره وتغلبه، فإنه إذا لم يكن في حد ذاته صالحا ينظر للحين في ما هو لمنفعته الخصوصية وتكون جميع حركاته وسكناته مبنية على الغدر والظلم. ولذلك يلزم بعد الآن أن يتعين على كل فرد من أهالي البلاد ويريكو [ضريبة] مناسب بالنسبة إلى أملاكه ومقدرته كيلا يؤخذ من أحد شيء زائد على مقدرته ... "[٤٥]. ولكن بعد سنتين أعيد العمل به.

حسب نظام ميزانية الدولة كانت الإيرادات قسمين: الأول، تلك التي تحصلها الدولة مباشرة وتشمل ضرائب الويريكو بأنواعها والبدل العسكري والأملاك الأميرية ومحصولات المعادن. ويجري تحصيلها عبر نظام الأمانة. والثاني، الإيرادات التي تحصلها الدولة بالوساطة

عبر نظام الالتزام. وتشمل الأعشار، والرسوم والجمارك، وحاصلات الطابو، والعقود والأوراق الصحيحة[٤٦]. وكان نظام الأمانة يتولى جباية واردات القسم الثاني من القرى التي بقيت دون تلزيم ولم يتقدم أحد الملتزمين إليها. ولما ألغي نظام الالتزام أصبح نظام الأمانة وحده مسؤولا عن جباية موارد الدولة الضريبية كافة.

ثالثا: «الأمانة»

هو نظام جباية حكومي تباشره الدولة عبر موظفيها الذين عرفوا باسم الجباة أو المحصلين[٤٧]. وهو نظام حكومي ذو طابع يتسم بالعمومية، لأنه يختص بتحصيل واردات الدولة العامة من الأموال الأميرية المفروضة على الرعايا من حضر وريف وبدو. وهذا هو الفرق بينه وبين نظام الالتزام الذي يقتصر دوره على الريف لتحصيل ضريبة العشر كبرى ضرائب الدولة إضافة إلى ضرائب أخرى. بيد أن الالتزام بعكس الأمانة، أو بدرجة اقل، نظام ذو أثر بالغ في صياغة العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والتأثير المباشر على الحياة العامة في المجتمع القروي. ولما ألغي العمل بنظام الالتزام سعت الدولة إلى توسيع مهمات جهازها الضريبي الحكومي وصلاحياته لتحصيل أعلى نسبة من الأموال الأميرية المفروضة على الأهالي بأقل التكاليف والنفقات، ودون الحاجة إلى استعمال جهاز كبير من المحصلين[٤٨]. وبموجب هذه السياسة فرضت عقوبات زجرية على كل من يتخلف عن دفع الأقساط الضريبية المستحقة عليه. ولكن النظام فشل فشلا ذريعا في تحقيق الغاية المرجوة منه لعدة أسباب. ولعل الدولة العثمانية بدت غير مؤهلة مدنيا وليست مستعدة لذلك. فهي في كل أنظمة الجباية لم تكن غايتها سوى تحقيق الأرباح ودعم الخزينة. والجهاز الإداري للمحصلين أُبقي محدود العدد والإمكانيات. ومن كُلف بالعمل في إطاره لم يكن ذا خبرة أو اختصاص كافيين. لذا فقد تراكمت الأموال على الأهالي بفعل التقصير في جمع الضرائب. ومن جانب آخر لم يكن الجباة أو المحصلون يتمتعون بنزاهة أكثر من الملتزمين. وكثيرا ما تلاعب المخاتير في جبايتها وفرضوا على الأهالي ضرائب تربو على ما يستحق عليهم[٤٩]. وحتى الدولة لم تكن جبايتها لتقل عسفاً وقهراً عن جباية الملتزمين. فقد استخدمت الجند لجباية الضرائب ودعم المحصلين. وعن طريقة جمع الضرائب والقهر المصاحب لها تحولت الأرض إلى عبء على الفلاح جرى التخلص منه بأبخس الأثمان إن صح التعبير، وفي السياق يتحدث محمد كرد علي فيقول:

" . . . إذا دقت الطبلة . . . جاءت سرية من الجند لتحصيل المال المطلوب منهم وربما أقام الخمسون جنديا مع خيولهم في القرية بضعة أيام حتى يتيسر جمع مال الدولة . وبذلك كره الناس امتلاك الأرض فنزل ثمن الفدان إلى بضعة مئات من القروش . ربما كان الحقل يباع أحيانا بلوح من الصابون أو أوقية من التنباك ليقال إن الأرض بيعت وقبض البائع ثمنها "[٥٠].

وقد ألغت الدولة العمل بنظام الأمانة منفردا وأعيد العمل بنظام الالتزام . واستمر العمل بالنظامين ، ابتداء من سنة ١٨٤٦ وحتى صدور قانون الأرضي العثماني المؤقت سنة ١٨٥٨ ❋ .

المبحث الثالث:
ولادة البرجوازية العربية

لعل مجرد التفكير بوجود برجوازية عربية يعد مدعاة للتندر ، ففيما خلا بعض العائلات الكبرى التي وجدت في الوطن العربي وحازت نوعا من الثراء والعراقة فإن الغالبية الساحقة مما يوصف في كثير من الأحايين بـ " البرجوازية العربية " في إطار التشكيلات الاجتماعية الحديثة لم تكن في حقيقتها سوى شرائح اجتماعية قبلية مهلهلة ساعدتها التحولات التاريخية التي ضربت المجتمعات العربية في أواخر القرن١٩ وأفرزتها بالتحديد سلسلة الإصلاحات العثمانية الأولى(١٨٤١) وخاصة الثانية(١٨٥٦) ووفرت لها دون دراية أو قصد سبل الثراء غير المشروع ، هذا الثراء الذي منحته القوى الاستعمارية كل الشرعية وعززته فيما بعد الدولة القطرية[٥١] .

أولا: أواخر العهد العثماني: كبار ملاك الأراضي

إن الحراك الاجتماعي في البلدان العربية كان بالدرجة الأساس حراكا رأسيا قادته السلطة أيا كانت هويتها عربية أو إسلامية أو أوروبية واستغلته قوى المدينة وبعض الشرائح المستفيدة لا سيما الريفية والبدوية ، وهو بعكس الأوربي كان اختيارا سياسيا بحيث لم يكن لا المجتمع ولا الدولة مؤهلة له ، ولم تكن له حتى صيرورة تاريخية تبرره أو تبين تاريخيته وبالتالي ليس ثمة من يدافع عنه إلا السلطة والمنتفعون منه لأنه أقرب إلى الغنيمة من تمني النفس بتغيير اجتماعي استراتيجي . حتى أن الدولة العربية نفسها أضحت غنيمة بحد ذاتها ، فمنذ ولدت وهي تعاني من أزمات متعددة ليس أقلها أزمة الهوية أو المواطنة إن لم تكن أزمة شرعية ونظام .

لذا ليس غريبا ولا ملفتا للنظر أن تحتج الدول المتقدمة بالتعددية والتنوع العرقي والإثني كمصادر للقوة والثروة فيما تمثل هذه المصادر ذاتها منبع الأزمات ومداخل للتفكك والضعف والاضطهاد في البلدان العربية. فمن هي الشرائح المقصودة؟ وما مصادر ثروتها؟ وفي أي اتجاه تستثمر؟ لو تتبعنا مصادر الثروة ومسوغات نموها تاريخيا سنجدها تقع على امتداد قرن بدءاً من النصف الثاني من القرن ١٩ وحتى ما بعد منتصف القرن ٢٠ .

ففي الولايات العثمانية، لاسيما في بلاد الشام والعراق وإلى حد ما في مصر، تكونت الثروة لدى الشرائح المهيمنة من القوى المحلية كالملتزمين والتجار والتي سكنت المدن بالدرجة الأساس وفي مرحلة لاحقة من الولاة ومتصرفي السناجق العثمانية وكبار الموظفين ومديري أراضي الوقف الإسلامي وأفندية المدن والمرابين والسماسرة وحواشي السلطة العثمانية. أما الشرائح الأخرى فغالبيتها الساحقة من الريف والبدو مثل كبار المشايخ والمخاتير وأزلامهم والعائلات المتنفذة في القرى وزعماء القبائل والعشائر البدوية وشبه البدوية القاطنة على تخوم الريف والأراضي الجافة. هذه الشرائح جميعها شكلت نواة ما يسمى بالبرجوازية الكبرى التي ستترسخ جذورها مع حلول القوى الاستعمارية الغربية.

فبعد صدور قانون الأراضي العثماني المؤقت عنيت السلطنة العثمانية المنهمكة بالبحث عن موارد مالية تملأ خزائنها الفارغة بتنظيم عملية تسجيل الأراضي بأسماء المنتفعين بها وهي عملية بلا شك ستطال مجمل النسيج الاجتماعي أفرادا وجماعات، لذا شرعت باتخاذ تدابير قانونية مشفوعة بتعليمات خاصة بتسجيل الأراضي فأصدرت نظام الطابو في ١٢٧٥ / ١٨٥٩، ثم لائحة تعليمات بحق سندات الطابو في ٧ شعبان ١٢٧٦ / ١٨٥٩، وتعريف بنظام الطابو في ١٥ شعبان ١٢٧٦*.

وقبل البدء بتسجيل الأراضي شرعت السلطنة بتحضيرات حثيثة لاستحداث دوائر الطابو التي باتت جاهزة ثم طالبت بدءاً من العام ١٨٦٧ رعاياها جميعاً بتسجيل الأراضي التي بحوزتهم رسميا مقابل دفع ضريبة بقيمة ٥٪ على أن يمنح المنتفع سند ملكية يثبت بموجبه ملكيته للأرض، وأتبعت ذلك بتهديد صريح بمصادرة كل أرض لم يقع تسجيلها رسميا وبيعها بالمزاد العلني. فما الذي جرى؟

١ . من المفترض أن تحدد الدولة ملكيتها أولا ليتم إبعادها عن حدود ما يمكن تسميته منذ الآن ملكيات خاصة حتى لا تدخل موضع نزاع بين هذا الطرف أو ذاك. هذا الأمر حصل جزئيا وعموميا بحيث أن أحدا لن ينازع الدولة فيما يعتبر ملكية عامة كالشوارع والمنشآت

والساحات العامة والغابات . . . إلخ وفضلا عن ذلك فلم تكن حتى الدولة تعرف ملكيتها لأن الأراضي عموما تقع خارج مفهوم التسوية، وهذا ما يعطي الدولة ورجالاتها امتيازا بالسيطرة على أي مساحة بحجة أنها ملكية عامة علاوة، على استملاكها للأراضي المتروكة والموات.

٢ . بحسب لائحة تعليمات سندات الطابو فقد تقرر وجوب تعليق إعلان في كل قرية تدعو فيه كل من له ادعاء تملك أرض أن يسجلها في دوائر الطابو. هذا يعني أيضا أن تستقوي العائلات الميسورة والشرائح المتنفذة على العائلات الضعيفة في القرية وادعاء ما تشاء من الملكية دون رادع لاسيما وأنها قادرة على دفع البدل.

٣ . من الأكيد أن عمليات فرز الأراضي كانت بدائية وارتجالية. فالقائمون بتحديد إدعاءات الملكية كانوا من متنفذي القرى يرافقهم مسؤولو الدفتردارية ومختار القرية وجميعهم ضالعون في عمليات السلب والمراباة والرشاوي والتآمر على الفلاحين، أما الأدوات المستعملة في تسوية الأرض فكانت الحبل أو الفحجة** أو علامات مميزة كالطرق والممرات والجبال . . . إلخ أو تقدير النظر وهي وسيلة شائعة آنذاك أو حتى بكمية البذار اللازم لزراعة الأرض، وكلها أدوات تسمح بالتلاعب في حقيقة المساحة المقصودة أو المثبتة في سندات الملكية.

٤ . إن عوامل الفقر والتجنيد الإجباري والمراباة مثلت الأسس الكبرى للثراء غير المشروع، ولعلها مثلت أكبر عملية سرقة مارستها البرجوازية العربية ضد الغالبية الساحقة من الفلاحين. فقد استغل هؤلاء فقر الفلاحين ومديونيتهم لانتزاع الأراضي منهم بأبخس الأثمان، إذ تراوحت شروط الفائدة على القروض العينية التي تمنح للفلاحين إلى مابين ٣٠٪ في الحد الأدنى و ٢٠٠٪* في الحد الأقصى فجعل هذا الفلاح يبدو عبدا فيما الأرض تغدو عبئاً لا يستطيع تحمل تبعاته. من جهة أخرى استنكف الكثير من الفلاحين عن تسجيل أراضيهم بسبب عدم قدرتهم على دفع بدل الطابو أو تسجيل جزء من الأرض للتملص من عبء البدل. وأسوأ من ذلك فقد رأوا في عملية التسجيل برمتها مؤامرة حاكتها السلطنة للتعرف على أسماء المالكين وعدد الأبناء الذكور لانتزاعهم وتجنيدهم والزج بهم في حروب ليس لهم فيها ناقة ولا جمل. وفي هذا الوقت ذاته ظهر مفهوم الإلجاء الذي يجري بموجبه الاتفاق قيميا بين الفلاح وأحد المتنفذين أو العائلات الميسورة على إلجاء الأرض له لتسجيلها باسمه ريثما تمر الأزمة أو يأمن الفلاح على نفسه وأبنائه من التجنيد

العسكري بيد أن هذه الأراضي لن تعود للفلاحين نهائيا مع حلول القوى الاستعمارية في العالم العربي مطلع القرن العشرين .

٥ . نفذت الدولة العثمانية تهديداتها بشأن الأراضي غير المسجلة ، إذ شرعت بمصادرتها وبيعها بالمزاد العلني فضلا عن استيلائها على كل ما اعتبرته أراضي زائدة عن حاجة القرى ، ولا شك أنها آلت إلى أثرياء المدن أو الريف .

٦ . كما فعلت العائلات القوية في الريف لجأ شيوخ القبائل والعشائر البدوية إلى استغلال القبائل الضعيفة بالأساليب نفسها ، فضلا عن الجهل حتى بوجود قانون جديد يلزم صاحب الأرض بتسجيلها . فالبدوي أو القروي القاطن بعيدا عن المركز لا تتوفر له أي ثقافة عن التغيرات التي طرأت على سبل التعامل مع الأراضي طبقا لتراتيب قانونية .

٧ . غير أن عملية تسجيل الأراضي في السلطنة لم تستكمل لوجود الفساد وعدم الخبرة والبطء الذي ميزها ، ففيما عدا المدن والأراضي المحيطة بها وكبريات القرى ظلت غالبية الأراضي دون تسجيل مما يعني أن عمليات السلب للأراضي ستتواصل خلال العهد الاستعماري القادم .

ثانيا: خلال الاستعمار الأوروبي: تشريع الإرث نحو الرأسمالية

استقلت معظم البلدان العربية بعد نهاية الحرب العالمية الثانية بعقد أو عقدين . ففي بداية الاستعمار بدأت القوى الأجنبية تستثمر مخلفات الإمبراطورية العثمانية خاصة ما يتعلق بالأراضي . و حقيقة الأمر كانت القوى الاستعمارية على دراية بما يجري في الإمبراطورية العثمانية إنْ لم تكن ضالعة في إيصالها إلى هذه الوضعية من خلال الامتيازات التي منحتها السلطنة أو مما بات يعرف بعهد القناصل الأوروبيين الذين شكلوا فعليا آذاناً وعيوناً لبلدانهم ترصد عمليات التغيير الفوقية في الولايات العثمانية وتؤسس لحركة استعمارية انطلقت عمليا في مطالع القرن التاسع عشر بدءاً بشمال أفريقيا وانتهاء ببلاد الشام والعراق والجزيرة العربية .

ولكي تؤمن القوى الأجنبية لنفسها استعمارا مريحا ومربحا يستجيب لطموحات الرأسمالية ويؤسس لطبقة محلية هامشية ترتبط مصالحها الاقتصادية والسياسية بالمركز الاقتصادي العالمي المهيمن شرعت في إصدار قوانين تسوية الأراضي لحصر ما بات يعرف بأراضي الدولة أولا ، و بالتزامن مع هذه الخطوة كان من الطبيعي أن تتوجه الأنظار إلى استكمال تسجيل الأراضي بأسماء المالكين من المواطنين ومنحهم سندات تملك[٥٢] .

إذن الوضعية التي ستواجه الناس في حياتهم اليومية في مجتمعات ريفية الطابع بنسبة ربما تزيد عن ٨٥٪ هي النزاعات المتعلقة بتسجيل الأراضي غير المسوّاة والأراضي المُلْجَأَة على وجه التحديد. فكيف تعاملت قوة الاحتلال مع القوى الاجتماعية المحلية؟

١. إن إصدار قوانين الجنسية عملية ستسمح بتثبيت ديمغرافي وجغرافي لدولة التجزئة التي أسستها القوى الاستعمارية الكبرى. كما ستسمح على امتداد سني الاحتلال بتشكيل طبقي جديد متماثل تقوده الشرائح الجديدة المنولدة من رحم التغيرات الجذرية العاصفة في الولايات العثمانية البائدة والتي اشتهرت لدى الباحثين باسم شرائح كبار الملاكين. هذه الشرائح ستُدفع مختارة أو مجبرة نحو تصفية أملاكها ومصالحها ونقلها إلى الدولة الجديدة لتغدو شرائح قطرية، ومن ثم سينبثق منها شريحة الرأسماليين الذين ربطوا مباشرة تجارتهم واستثماراتهم بالسوق العالمية كمستوردين للسلع الأجنبية أو موردين للمواد الخام للدول الأجنبية أو مزودين لجيوش الاحتلال بالمواد الغذائية.

٢. بالنظر إلى نزاعات الملكية شرعت القوى الكولونيالية بإحداث محاكم خاصة للبت فيها. ولا يبدو الأمر مدهشا أن تماطل محاكم الاحتلال في تأجيل النظر بالقضايا أو إطالة أمد المستعصي منها ريثما تنجح في إحالة الأراضي المتنازع عليها إلى القوى الاجتماعية المتنفذة أو الصاعدة أو حتى الحليفة لها.

فمن مصلحة قوة الاحتلال أن تسجل الأراضي بأيدي من يمتلك سندات ملكية، لذا كانت محاكم الأراضي تتلاعب في الأمر إلى أن يؤول الموضوع إلى شرائح كبار الملاك الذين سيشكلون بعد رحيل الاستعمار أداة العمل المستقبلية سياسيا واقتصاديا، وهذا يعني تثبيت قوى اجتماعية جديدة هي في واقع الأمر منتفعة من الاحتلال وبالتالي داعمة له، وهكذا فإن أي حراك اجتماعي أو اقتصادي لن يكون في صالح المجتمع بقدر ما سيخدم مصالح هذه الشرائح من خلال الارتباط بالسوق الرأسمالية الاستهلاكية وليس المنتجة، السوق التي تدر ربحا من الاستهلاك وليس من الاستثمار. هذا ما حدث في مصر وبلاد الشام والعراق على الخصوص. (٥٣)

ثالثا: الدولة المستقلة: الإرث والغنيمة

مثلما لم يكن للفلاح العربي أي ثقافة أو معرفة بقوانين الأراضي العثمانية أو بمفاهيم البيع والشراء فلم تكن للنخب السياسية العربية التي تولت الحكم بعد رحيل الاستعمار أي دراية

أو إرث يوجه حركتها السياسية لا في إطار الدولة الحديثة ولا في إطار العلاقات الدولية لأنها باختصار دول مستحدثة نشأت وترعرعت في إطار استعماري يمثل بالنسبة إليها المرجعية الأم. لذا فهي وريثة وتابعة للمركز بامتياز، بل إن كل مخلفات العهدين العثماني والاستعماري ستبدو شرعية على الأقل بحكم الوضع القائم وبحكم غياب أي مرجعية أخرى يمكن الاحتكام إليها.

هكذا إذن سيبدأ الحراك الاجتماعي سياسيا بكل المقاييس، فمن الثابت أن عمليات تسوية الأراضي لم تكتمل إبان العهد الاستعماري، ولعلها لم تبلغ النصف، وهذا يعني أمرين على الأقل:

الأول: أن الدولة القطرية ستغدو المالكة الكبرى للثروة العقارية مما يؤهلها لقيادة حراك اجتماعي كبير جدا يكسب سلطتها شرعية اجتماعية تكون كافية لتثبيت أركانها وتأسيس أجهزتها العسكرية والأمنية وإداراتها ومؤسساتها عبر امتيازات تمنح الدولة بموجبها مكافآت مالية أو ترقية في المناصب وتوزيع لدوائر السلطة أو مساحات شاسعة من الأراضي مجانا أو بأسعار رمزية لمن سيصبحون رجال الدولة لقاء ما يقدمونه من خدمات. وبعض من هؤلاء الرجال وعائلاتهم سيتحولون إلى سادة المجتمع والدولة أو ما يسمونهم الآن بالحرس القديم.

الثاني: أن الدولة القطرية ستعمل على تسوية الأراضي غير المسجلة طبقا لشروط اجتماعية وسياسية محلية بحيث يبقى الفقير والغني على ما ورثاه من العهدين. بيد أن عمليات التحضر وتنظيم الأراضي والتي تقودها الدولة ستجعل من الحراك الاجتماعي يسير بوتيرة متسارعة جدا وستدخل الدولة مرحلة ما عرف بالبناء والتأهيل والخدمات أو سياسات التنمية وأشغال البنية التحتية، وكلما اتجهت المجتمعات العربية نحو استثمار الطفرة في ارتفاع أسعار النفط بدءاً من النصف الثاني من سبعينات القرن العشرين والاستفادة من سياسات الانفتاح السياسي والاقتصادي على الغرب وتكوين تراكم رأسمالي اشتدت حركة المضاربات العقارية وارتفاع أسعار الأراضي مما سيعني خلق تشكيلات طبقية جديدة وشرائح فاحشة الثراء ستتحالف بحكم مصالحها مع البرجوازية التقليدية الكبرى.

وعلى هذا الأساس قبلت مختلف القوى الاجتماعية الدولة المستقلة[٥٤] وراهنت تدريجيا على الاستقلال يمكن أن تلبي، ولو بعض المطالب، للكثير من الشرائح التي سحقت إبان العهدين السابقين، غير أن حركات الرفض الشعبي والانقلابات العسكرية التي اجتاحت الدول المستقلة بسبب سقوط فلسطين أدت إلى صعود الشرائح المتوسطة التي تحملت عبء

العهدين إلى الحكم. وما يوصف عادة بالطبقة المتوسطة صمام الأمان للمجتمع صحيح ولكن بحدود، فهي في العادة تكون مترددة في الأزمات لخوفها على مكانتها ومصالحها. وإن كان من الصحيح الزعم بأن البرجوازية الكبرى سقطت بصعود الطبقة الوسطى المسماة عربيا بالبرجوازية الصغيرة فالأصح الاعتراف بأن الأخيرة تحالفت معها أو مع بقاياها وباتت شريكة لها إلى حد الاندماج فيما يمكن تسميته مصالح مشتركة[٥٥] وإلا فكيف نفسر إجهاض كل القوى الاجتماعية الساعية إلى التغيير أو تحريك الجمود في الحياتين الاجتماعية والسياسية لعقود طويلة ودون تغيير جذري أو نقلة نوعية؟ هذا إنْ لم يكن الحاصل تدهوراً في إجمالي الحياة الاجتماعية؟ والسؤال الآن هو: أين اتجهت استثمارات البرجوازية الكبرى؟

لو انطلقنا من الأرض إحدى مصادر الثروة والمنطلق الحاسم للصناعات التحويلية لقلنا إن الفرضية التي تزعم بأن القرية التي كانت تزود المدينة بما تحتاجه من المواد الغذائية وبعض الضرورات قد سقطت وباتت المدينة تزودها بالكثير من احتياجاتها بما في ذلك الخبز هي فرضية تبدو أكثر أمانا في هذه الأيام. فمن الواضح أن البرجوازية لم تراهن على الصناعة ولا على العلم أو المعرفة، والتراكم الرأسمالي الذي حققته هو تراكم الفرصة والغنيمة التي وفرتها ظروف تاريخية معينة وليس تراكم الجهد والإنتاج، ولو استعرضنا المنتجات الصناعية العربية لوجدنا أن الغالبية الساحقة منها هي منتجات محلية تقليدية وليست مستحدثة بقدر ما هي بديلة أضرت أكثر مما نفعت وأفقرت الريف وسكانه، ولعل بعض مشتقات الحليب والمواد الغذائية أكبر دليل على حجم الضرر الذي لحق بالقطاع الزراعي والحرفي لدى أهم الفئات الاجتماعية وأوسعها. بل إن الريف حرم من أي علاقات رأسمالية[٥٦] تمكنه من التطور والمنافسة أو تحقيق شيء ما من الاكتفاء الذاتي على الصعيد الوطني أو أقله إقامة توازن بين الريف والمدينة ومنع الريف من التدهور أو دفع سكانه إلى الهجرة نحو المدن والبطالة والبؤس ومن تخريب لمنظومة القيم الاجتماعية.

فالشركات المحلية باتت تحتكر صناعات القرية الغذائية وتستولي على الكثير من الصناعات الحرفية التي كانت تنتجها القرية والمدينة على السواء، بل إن استثماراتها علاوة على صفتها التجارية التاريخية الدولية تتجه نحو صناعات استهلاكية صرفة لا تشكل أي إضافة في حياة المجتمعات العربية وكان من الممكن لو أتيحت الفرصة للريف أن يتولى القيام بتحسين إنتاجه وتطويره بل وخلق منتجات جديدة فيما ينصرف الرأسمال نحو قضايا تناسب قدراته وإمكاناته. وأكثر من ذلك فقد اتجه الرأسماليون العرب إلى الاستثمار في الزراعة مستفيدين

من تطور تقنيات البذور والري وامتلاك رأس المال وشرعوا بشراء مساحات كبرى من الأراضي الزراعية وبناء مزارع ضخمة ليبقى الفلاح والريف ضحايا يتسولون الدعم ولا يقوون على الصمود. وأسوأ من ذلك ما فعلوه في المدينة حين وجهوا أنظارهم إلى الهيمنة على غالبية حرف القطاع غير المهيكل ومهنه كالبناء والخدمات وإقامة مجمعات الأسواق الكبرى ومؤسسات الترفيه، فما الذي تبقى للعامل أو الفلاح أو الحرفي ليرتزق منه وهناك المئات من المهن التي يستولي عليها الرأسمال ويزاحم بها أوسع الشرائح وأفقرها؟

إننا لا نتحدث عن شركات صغيرة ذات طابع فردي بل عن شركات ضخمة أو متعددة مملوكة لعائلات مثلما هي مملوكة لأفراد، وهي وضعية تؤشر على احتكار كبير لرأس المال غالبا ما يودع في البنوك الأجنبية ويستثمر هناك[٥٧]، والأسوأ من ذلك أن أهم القرارات الاقتصادية لبعض هذه الشركات تتخذ خارج أوطانها. والأهم من كل ذلك أننا لم نطلع ولو على إحصائية واحدة عن شركات عربية تخصص جزءاً من أرباحها في تطوير البحث العلمي أو دعم الحركة العلمية والمعرفية في بلدانها أو حتى مواكبتهما والحرص على تعليم نوعي في حين أن مثل هذا الأمر يمثل شرطا عضويا لتتطور الشركات والإنتاج والعلم وفرص العمل في أوروبا وأمريكا*، وحتى في عديد الدول الآسيوية بما فيها الصين راهنت الرأسمالية فيها على الاستثمار الطويل الأمد فنهضت صناعاتها وباتت تجني ثمار جهدها ومعاناتها وصبرها وتزاحم الآن الصناعات الأوروبية والأمريكية وتكتسح مجتمعات العالم الثالث مشكلة سوقا بديلة تستجيب للقدرة الشرائية للشرائح المحدودة الدخل. ولعل السبب في ذلك أن الرأسمال العربي ذاته كان اكتسابه غنيمة دون جهد أو معاناة، وليس له أي محتوى ثقافي أو علمي أو معرفي أو حتى أخلاقي، ولما يكون أصحابه مجرد كسبة فلماذا يهدر على قيم رفيعة؟

تحليلات مقارنة

مما لا شك فيه أن المقارنة بين المجتمع العثماني والمجتمع الأوروبي ليست مجدية من الناحية الموضوعية لاختلاف نشأة كل منهما وتطورهما من حيث التكوين والظروف التاريخية، ففي أوروبا ثمة معاناة اجتماعية ضربت كل تشكيلات المجتمع في مختلف تجلياته السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية. . . الخ مستهدفة السلطتين الدينية والزمنية لاسيما الأرستقراطية الأوروبية على امتداد قرون توجت بثورات شاملة ما كانت لتنجح لولا أن بات التراكم الرأسمالي الاستراتيجي ثقافيا وعلميا واجتماعيا واقتصاديا حقيقة واقعة لم تعد

التشكيلات القديمة قادرة على محاربته أو لتبرر وجودها إزاء انتصاراته المتلاحقة. كما أن التطور والتقدم لم يعد ممكنا وقفهما لأن الأدوات القديمة بليت ولم يعد سَمْت الحياة الاجتماعية يتقبل التأويلات الماورائية لاسيما وأن العلم والمعرفة غدوا يتقدمان بصيغة متوالية هندسية يصعب إن لم يكن من المستحيل السيطرة عليها.

ومع ذلك فلو عقدنا مقارنة عابرة بين المجتمعات العربية الآن باعتبارها سليلة المجتمعات العثمانية ووريثتها وبين المجتمعات الأوروبية لأدركنا على الفور أن البرجوازية الأوروبية استطاعت أن تنقل مجتمعاتها من الحالة البدائية القائمة على منظومة اقتصادية اجتماعية قيمية عبودية إلى حالة متقدمة قوامها الصناعة والعلم اللذين أحدثا الحراك الاجتماعي الكبير وحولا المجتمعات الأوروبية من مجتمعات تقليدية بسيطة آلية التضامن إلى مجتمعات متحضرة شديدة التعقيد. ولعل برجوازية أوروبا أصيلة اجتماعيا وتاريخيا. لذا فالحراك الاقتصادي الذي حصل في أوروبا هو بالأصل حراك أفقي قادته شرائح اجتماعية بالدرجة الأساس تمردت على واقعها الذي تحكمت به الكنيسة ظلما وزورا وبهتانا لحقب طويلة، وبالتالي فإن مصدر الثروة كان اختيارا اجتماعيا وليس اختيارا سياسيا. وهذا يعني أنه ثمة قوى اجتماعية، وإن كان بعضها سليل الأرستقراطية الأوروبية، كان لها مصلحة في الدفاع عن هذا الحراك الذي تعتبر هي نفسها مسؤولة عنه.

هذه الطبقة، وإن كان الربح محركها الأساسي في المراهنة على دعم المجتمع الصناعي العلمي الجديد في بلدانها، هي طبقة سيدة في اختياراتها الوطنية وأصيلة النشأة في مجتمعاتها وليست مُنْبَتَّة، وهي التي ناضلت مبكرا وهي طبقة رأسمالية راهنت على الانتصار ثم باشرت استثماراتها الكبرى والطويلة الأمد في المدن والحواضر من خلال أعمال البنية التحتية وإقامة المنشآت وبناء المصانع وشق الطرقات وتوفير الطاقة. إنها أيضا الشريحة الأرستقراطية المثقفة المتنورة التي ضحت بمكانتها الاجتماعية التقليدية وألقابها وامتيازاتها واستبدلتها بالعلم والمعرفة والمواطنة بدل الجهل والعبودية(٥٨). إنها باختصار الشريحة الأصيلة المحددة المنابت والأصول التي قادت "التاريخية". فبماذا نقارن تاريخية البرجوازية العربية؟

أولا: ثمة بون شاسع بين المعرفة بما تمثله من انفتاح وانعتاق وبين القيمة وما تمثله من انغلاق وعبودية. وإذا كانت أولى مكونات التاريخية هي الرأسمال والمعرفة فالبرجوازية العربية لا تمت بصلة إليهما لأنها ظهرت ونمت وترعرعت في ظروف تراجع حضاري لا تراجع تاريخي فحسب ولم يكن للعلم أو المعرفة أي نصيب في تشكلها لا هي ولا المجتمع. كما أنها ذات

طابع قبلي عريق مشبع حتى الثمالة بالقيم العصبية والمكانة الاجتماعية. وما زالت القبيلة، وإنْ اندثرت، تركيبة جغرافية إلا أنها تركيبة ذهنية محملة بقيم الثأر والكسب ونبذ العمل تتعزز وتتبوأ السلطة في قمتها وتتحول خيامها وحماها إلى نقابات وأحزاب ومؤسسات كبرى تشكل ما يسمى بالمجتمع المدني.

ثانيا: إن أشد ما يمكن ملاحظته أن التكون التاريخي للبرجوازية العربية أشبه ما يكون بالتكون التاريخي لطبقة البروليتاريا. فهي طبقة منبتة ومُخلَّعة الجذور إلى حد كبير. وإذا استثنينا سكان المدن الأثرياء منها، على قلتهم، فأفرادها ينتمون إلى كل النسيج الاجتماعي المتميز بنمط حياة متشابه ومتماثل وذي روابط اجتماعية واحدة وبسيطة. لذا فهي طبقة هلامية نشأت فجأة دون جهد أو معاناة أو نضالات اجتماعية أو سياسية تذكر إلا من الحظ و"الشطارة" والكسب غير المشروع واللا مجدي وهو ما يمثل فعليا رصيدها التاريخي، لذا فهي ليست طبقة أصيلة أبداً ولن تكون، وإذا ما سئلت عن سبب استثماراتها أو نقل رأسمالها خارج أوطانها تجيب بعبارة لا تخلو من دلالة "المال ليس له هوية".

ثالثا: هي طبقة ظهرت بفعل خيارات سياسية وليس خيارات اجتماعية. وعلى الرغم من اتضاح ملامحها فإنها لم تكتمل من حيث التكوين لأنها تبدو حتى الآن طبقة منتفعة مثلها مثل السلطة والدولة جميعهم يتعيشون على الوضع القائم باعتباره غنيمة كما لو أن الزمن العثماني أو الاستعماري لم ينته بعد، ولأن منظومتها القيمية بدائية وسَمْت نشاطاتها الكسب فلا تترفع عن إتيان أي وسيلة للحفاظ على مصالحها وتحقيق رغباتها وزيادة مكاسبها، لذا فهي طبقة لا تراهن حتى اللحظة إلا على الكسب ومراكمة رأس المال وتنسج تحالفاتها على هذا الأساس دون أن تؤثر المصلحة العامة أو القضايا الوطنية الكبرى كثيرا على اختياراتها. وبالتالي من الصعب استكناه حقيقة تطلعاتها وأهدافها أو طموحاتها.

رابعا: ظلت هذه الطبقة، ولم تزل بعد، موضع انتقاد شديد من قبل قوى اليسار التي قذفتها بالعمالة أو معاداة شعوبها على الدوام أو انعزالها عن مجتمعاتها. ولعل السبب في ذلك ليس تحالفاتها مع القوى الأجنبية أو مع الدولة ومواقفها المناصرة لهما فحسب بل في تكونها المشبوه تاريخيا والذي يشكو من غياب المشروعية الاجتماعية عنها، وفي واقع الأمر ليست هي فقط من اختار العزلة بحيث بات لها أحياؤها وقصورها وأسواقها ومدارسها وجامعاتها وأطرها السياسية والمؤسساتية بل أن الطبقات الدنيا منها في المجتمع انعزلت عنها ونبذتها، ولو كان لها القدرة على الثأر منها والانتقام لنفسها لفعلت دون تردد. لذا فالعلاقة

بين طرفي المعادلة الاجتماعية هي علاقة توتر وشك وعدم ثقة وعداء وصدام مدمر في لحظات الحسم*.

إذن هذه هي تاريخية البرجوازية العربية الكبرى، ورغم مرارة الواقع وصعوبة الاستمرار فلا بد من مخرج اجتماعي وسياسي يأخذ بعين الاعتبار مصالح جميع القوى، فالانقسامات التي تعانيها المجتمعات العربية ليست على قاعدة السياسي فقط بل والاجتماعي أيضا، وما لم تقم مصالحة وطنية شاملة بين جميع الفئات الاجتماعية تحفظ حقوق القوى كافة فسيكون علينا التهيؤ لجولات جديدة من الصدامات والانقسامات والضياع.

الهوامش:

١ يشير سعد الدين إبراهيم إلى صعوبات في استخدام المنهج الماركسي لدى الباحثين العرب عند محاولتهم تعيين السلم الطبقي في المجتمعات العربية ويقدم نموذجا لذلك دراسة الدكتور محمود عبد الفضيل حول " التشكيلات الاجتماعية والتكوينات الطبقية في الوطن العربي " وكذلك دراسة سليم نصر وكلود دوبار في دراستهما " الطبقات الاجتماعية في لبنان: مقاربة سوسيولوجية تطبيقية " . والسبب في ذلك عدم اتضاح المعالم الطبقية وتبلورها وبالتالي غياب وعي طبقي بحيث يشعر الفرد بأنه ملزم بالتصرف كجزء من هذه الطبقة أو تلك قيميا أو سلوكيا أو سياسيا أو بسبب تداخل في الوعي الطبقي ينتج عنه ميوعة مما سيؤدي أيضا إلى صعوبة في التوصيف . لدى : - إبراهيم (سعد الدين) . - مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي - منتدى الفكر العربي، سلسلة دراسات الوطن العربي - عمان - الأردن - الطبعة الثانية، أكتوبر ١٩٨٨ - ص٢٦٦ والحاشية ٢٤ .

٢ تورين (ألن) . - إنتاج المجتمع - وزارة الثقافة والإرشاد القومي - دمشق، الجمهورية العربية السورية - الطبعة الأولى، ١٩٧٦ - ترجمة إلياس بديوي - صفحات ٥ , ٩ و ٥٢ .

٣ تورين (ألن) . - المرجع السابق - ص٢٩-٣٠ .

٤ المرجع نفسه - ص ٨٠٥ .

٥ المرجع نفسه - ص ٢١٤ - ٢١٦ .

٦ بول (غاستون) . - تاريخ السوسيولوجيا - بيروت، لبنان - دار عويدات للنشر - سلسلة زدني علما - ترجمة د. ممدوح حقي - ص ١٦

٧ طوبالوف (كريستيان) : من المسألة الاجتماعية إالى المشكلات الحضرية، المصلحون والطبقات العاملة في القرن العشرين - المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية - تصدر عن اليونسكو - ربع سنوية، ١٩٩٠ - ص ٦٠ - ٦٣ .

* ينظر الكثير من الباحثين إلى مؤلف آخر بعنوان : " غوروفيتش (جورج) . - دراسات في الطبقات الاجتماعية - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة - ترجمة، أحمد رضا محمد رضا/ مراجعة عز الدين قورة - ١٩٧٢ " كواحد من أفضل الدراسات التي تناولت مسألة الطبقات الاجتماعية، وفيه عرض ومناقشة لمختلف آراء علماء الاجتماع ومواقفهم من مفهوم الطبقة من حيث التشكل التاريخي والمعايير المحددة لها، وفي واقع الأمر الكتاب هو سلسلة من المحاضرات ألقاها غوروفيتش في جامعة السوربون في باريس ونشرت في إطاره سنة ١٩٥٣ .

٨ نعمة (ماجد)، مدير التحرير . - موسوعة السياسة - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت، لبنان - المجلد ٣ - الطبعة الثانية، ١٩٩٣ - ص٧٦٧ - ٧٦٨ .

٩ نفس المصدر . - ص ٧٦٧ - ٧٦٨ .

١٠ موقع الإنسيكلوبيديا على الإنترنت . WWW. Encyclopedia.com - المفتاح كلمة bourgeoisie .

١١ المصدر السابق نفسه .

* الاجتهاد: بيروت، لبنان – دار الاجتهاد للأبحاث والترجمة والنشر – عدد١ – خريف، ١٩٨٨. يشتمل هذا العدد على ملف هام حول قضايا الخراج، الإقطاع والدولة في التاريخ الإسلامي ساهم فيه نخبة من المتخصصين أمثال الفضل شلق، كلود كاهن، آن لا مبتون، عبد العزيز الدوري وآخرون. بالإضافة إلى المراجع المتوفرة في حواشي الدراسات.

١٢ الأنصاري(محمد جابر): (الدولة القطرية: مرحلة إقطاعية متأخرة؟ نحو نقض نهائي لمقولة "الإقطاع" في التاريخ الإسلامي). المستقبل العربي: بيروت، لبنان – مركز دراسات الوحدة العربية – عدد ١٦١ – تموز/ يوليو ١٩٩٢.

١٣ من الجدير مقارنة ذلك بالتقسيمات العثمانية لأنواع الأراضي والتي لم تخرج عن الإطار الإسلامي إلا فيما يتعلق بتسليع الأرض. فقد قسمت الأراضي إلى خمسة أنواع هي: ١. الأراضي المملوكة ٢. الأراضي الموقوفة ٣. الأراضي الأميرية ٤. الأراضي المتروكة ٥. الأراضي الموات. ومن الملاحظ أن أيا منها لم يُسَمَّ إقطاعا، ولهذا نتحدث عن ممارسات فيودالية ذات محتوى أوروبي وليس عن نظام فيودالي.

١٤ نص القانون كاملا موجود في طبعة مقدسية لعلها الوحيدة لدى: – المر(دعيبس)، المحامي. – أحكام الأراضي المتبعة في البلاد العربية المنفصلة عن السلطنة العثمانية – القدس، فلسطين – مطبعة بيت المقدس – السنة، ١٩٢٣.

* لتحليل المجتمع العثماني يستعمل "نصر ودوبار" مفهوم "التراتبية" بدلا من "الطبقية" ولا شك أن السبب في ذلك يكمن في شبكة العلاقات الاجتماعية التي رافقته حتى زواله. فهو مجتمع "تسوده علاقات غير الإنتاج الاجتماعية التي تربط فئات اجتماعية محددة ليس بمركزها في سياق الإنتاج إنما بمركزها في المنظومات الرمزية المنفصلة ظاهريا عن كل منشأ اقتصادي (الدين، السحر، القانون. . .). يراجع ذلك في: – نصر (سليم)، دوبار (كلود). – الطبقات الاجتماعية في لبنان: مقاربة سوسيولوجية تطبيقية – بيروت، لبنان – مؤسسة الأبحاث العربية – الطبعة العربية الأولى، ١٩٨٢ – تعريب، جورج أبي صالح – الصفحات (٢٢ – ٢٤)، والحاشية ٣ ص ٣٨٢.

١٥ الشناوي (عبد العزيز محمد). – الدولة العثمانية، دولة إسلامية مفترى عليها – القاهرة، مصر – مكتبة الانجلو المصرية – ستة أجزاء – الجزء الأول، ١٩٨٦ – ص١١٩. وكذلك: – كلو (اندري). – غازي الغزاة: سليمان القانوني – تونس – دار التركي للنشر – السنة، ١٩٩١ – تعريب محمد الرزقي – ص٣٦٤.

١٦ فريد بك (محمد)، المحامي. – تاريخ الدولة العلية العثمانية – بيروت، لبنان – دار الجيل – السنة، ١٩٧٧ – ص ١٠٨.

١٧ الشناوي. – مرجع سابق – ١٢٥.

١٨ فريد بك (محمد). – مصدر سابق – ص ٢١٩.

١٩ الشناوي. – مرجع سابق – ١٢٩.

٢٠ كلو (أندري). – غازي الغزاة: سليمان القانوني – تونس – دار التركي للنشر – السنة، ١٩٩١ – تعريب،

محمد الرزقي- ص٣٦٥.

* يثبت حق الفلاح في الانتفاع بالأرض من خلال حجة محلية يقع صياغتها في القرية وتوشح بأكثر ما يمكن من الشهادات لتزداد قوة آخذة بنظر الاعتبار حالات الوفاة المستقبلية للعديد من الشهود، أو بشهادات شفوية. هنا بالذات تغدو الأرض موضع تصرف لدى الفلاح بشروط معينة ولا يجوز حتى للملتزم أو المشرف على التيمار سحبها منه إلا بحجج قوية تبرر أي إجراء من هذا القبيل وإلا تعرض إلى عقوبات قاسية من الدولة لأن التلاعب فيما تنتجه الأرض يعني بالمحصلة ضررا فادحا في موارد الدولة المالية.

٢١ في واقع الأمر لم تكن تمتلك الدولة في التاريخ الإسلامي أي نوع من أنواع الأراضي. والمسألة لا تتعدى حقوق انتفاع في الأرض تتصل مباشرة بتحصيل الخراج الذي يشكل أبرز موارد الدولة، ومع ذلك، وفيما خلا الأراضي المملوكة ملكية خاصة سواء للدولة أو للأفراد، فإن الأنواع الأربعة الباقية كالأراضي الميري (= الأميرية) والموات والمتروكة كانت تدار من قبل الدولة لجهة توزيعها على الفلاحين والانتفاع بخراجها إضافة إلى الأراضي الموقوفة التي كانت تدار من قبل دوائر الوقف بحسب شروط الواقف والموقوف. ولكن بعد صدور القانون المؤقت ستغدو الدولة المالك الأكبر للأراضي.

٢٢ عوض (محمد عبد العزيز). - الإدارة العثمانية في ولاية سوريا، ١٨٦٤-١٩٤١- القاهرة، مصر - ١٩٦٩- ص ٢٢٢.

٢٣ كلو (اندري). - مرجع سابق- ص ٢٨٧. كذلك يمكن المقارنة مع: - نصر (سليم)، دوبار (كلود). - الطبقات الاجتماعية في لبنان - مرجع سابق / ص ٢١ - ٢٢.

٢٤ كلو (اندري). - مرجع سابق - ص ٢٦٣.

٢٥ الشناوي. - مرجع سابق - الحاشية رقم ١ - ص ١٣١.

٢٦ كلو (اندري). - مرجع سابق - ص ٦٦.

٢٧ عوض (محمد عبد العزيز) - مرجع سابق - ص ٢٢٣.

٢٨ المر. - نفس المصدر والقسم السابقين - ١٣.

* الأقجة عملة فضية عثمانية قديمة. وهي وحدة النقد الرئيسة، واستمر التداول بها إلى نهاية القرن السابع عشر حيث ضعفت قيمتها. وكل ثلاثة قطع منها كانت تعادل درهماً. وكثيرا ما تستعمل، في السياق ذاته بدلاً عن "الدرهم"، ومثل هذا الأمر يُحدث خللا في النسبة والتناسب بين ريع الإقطاع وعدد الجند المطلوب ربما يعود إلى تراجع حاد في قيمة الأقجة مقابل الدرهم. وربما لأسباب أخرى ليست من اهتمامات هذا البحث وجب التحذير خاصة وأنه كثيرا ما تستعمل بعض البحوث العمليتين بالقيمة نفسها.

** حققت الدولة العثمانية مكاسب معتبرة من نظام الإقطاع الحربي على الصعيدين العسكري والمالي. فكان باستطاعة الدولة، في حالات التعبئة العامة، أن تحشد ما بين ٥٠- ٢٠٠ ألف مقاتل من رجال السباهية. وكان هؤلاء يوصفون بأنهم أقوى قوات قتالية في الجيش العثماني. ولعل ربطهم بالأرض حال دون اتخاذ الفتوحات العثمانية طابع الاحتلال العسكري. راجع: - الشناوي. - مرجع سابق-

ص١٣٩ . أما ماليا، فإن الأموال التي يجبونها (السباهيون) فهي التي تمثل ما يقطعونه في نطاق التيمار . والضرائب والعرفية منها كانت تضبط بعد أن تكون لجنة مسحية قد تولت تحديد ما يمكن إحصاؤه من الفلاح =

= بصفة مدققة . وكانت تنظم إحصاءات لكي تتعرف الدولة على أوضاع الأملاك وأموال السكان . وكان أعوان الإحصاء يسجلون كل المداخيل سواء أكانت في الأرياف أم كانت في المدن أو في الضيعات . وينص القانون صراحة على انه : " يتقدم وجوبا لدى عون الإحصاء وقاضي المكان كبار التيماريين وصغارهم ووكلاء الأملاك الأميرية والمتمتعون بإقطاع بكوات السناجق المسمى بالخاص والزعامتات والتيمارات والمسَلَّمُون (أي المعفون من الضرائب) " . وهكذا لا أحد ينجو من الإحصاء . راجع من جانب آخر : - كلو . - مرجع سابق - ص ٣٦٤ .

٢٩ الشناوي . - مرجع سابق - ص ١٣٤ .

٣٠ كلو (اندري) . - مرجع سابق - ص ١٦٤ .

٣١ المر . - نفس المصدر والقسم السابقان / ص ١٣ - ١٤ .

٣٢ الشناوي . - مرجع سابق - ص ١٣٤ .

٣٣ نفس المرجع . - ص ١٣٥ - ١٣٧ .

٣٤ لامبتون (آن) . - نظرات في الإقطاع : الاجتهاد- مرجع سابق- ص٢٧٩ . وتذكر الباحثة انه في عهد الخليفة العباسي المنصور أُعطيت مصر كلها لمحصل ضرائب واحد . وفي عهد الخليفة هارون الرشيد إلى ملتزم ضرائب آخر (٧٨٦- ٨٠٦م) . وفي العام ٩٠٠م أصبح تلزيم الضرائب شائعا .

* عملت به الدولة العثمانية منذ القرن السادس عشر، وألغي لمدة لا تزيد عن ثلاث سنوات في أعقاب تراجع الحكم المصري وانسحابه من بلاد الشام . وجاء الإلغاء في مرسوم سلطاني صدر في سنة ١٨٣٩ وعرف بـ " خطي كلخانة " .

٣٦ يسمي بعضهم نظام الالتزام بـ " الإقطاع الضريبي " بالنظر إلى اعتماده على تحصيل الموارد الضريبية للدولة عبر تلزيمها لأشخاص معينين . راجع : - بدران (نبيل أيوب) . - التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني، الجزء الأول : عهد الانتداب- بيروت، لبنان- مركز الأبحاث، منظمة التحرير الفلسطينية - آب (أغسطس) ١٩٦٩ / ص ٢٣ - ٢٦ .

٣٧ الشناوي . - مرجع سابق - ص١٤٦ .

٣٨ كلو (اندري) . - مرجع سابق - ص ٢٦٣ .

٣٩ عوض (محمد عبد العزيز) . - مرجع سابق - ص ١٩٥ .

٤٠ نفس المرجع . - ص ١٨٢، الحاشية ٢ .

٤١ نوفل (نعمة الله نوفل) . - الدستور- بيروت، لبنان - المطبعة الأدبية- السنة ١٣٠١ هـ- المجلد الثاني / ص ٣ - ٤٩ . وفي معرض الصفحات المذكورة جملة " نظامات في الأمور المالية " تهتم بجمع الضرائب الرسمية للدولة وأنظمة تحصيلها وتلزيمها واستيفائها، ومن ضمنها شروط تلزيم الأعشار ورسوم المواشي والجمارك وواجبات وحقوق الملتزم والعقوبات . . . الخ وللإشارة فإن التحليل لم

يتطرق إلى البنية القانونية للالتزام لأنها مسألة تتجاوز أهداف البحث . وبالدرجة الأساس لأن الالتزام بات نظاما اجتماعيا–اقتصاديا وجب الإحاطة به . وبما أن النظامات مدنية ونتاج لحركة الإصلاحات فقد وقع استبعاد التحليل القانوني لعدم توفر نظامات سابقة تمكن من الموازنة ، بيد انه من المفيد الاطلاع على نظام الالتزام كما ورد في صيغته القانونية . إذا لا يبدو ثمة اختلافات كبيرة فيه قبل صدور الدستور وبعده . هذا ما تؤكده البحوث التي قدمت وصفا للنظام لا تحليلا له .

٤٢ قارن مع : – الشناوي (عبد العزيز محمد) . – مرجع سابق / ص ١٥٣ – ١٦١ .

٤٣ عوض (محمد عبد العزيز) . – مرجع سابق – ص ١٩٥ .

٤٤ الشناوي (عبد العزيز محمد) . – مرجع سابق – ص ١٧٦ .

٤٥ نوفل (نعمة الله نوفل) . – مصدر سابق – المجلد الأول – ص ٢ .

٤٦ عوض (محمد عبد العزيز) . – مرجع سابق – ص ٢٠٥ .

٤٧ نوفل (نعمة الله نوفل) . – مصدر سابق – المجلد الأول – ص ٤ , ٢٣ . ويختص الفصل الأول في البابين الأول والثاني من الدستور (ص ٤ –٧) بوسائل تحصيل أموال الدولة ، وطبقا لنظام مخصوص فيما يتعلق بالأمور المالية " كل من تجري على يده أموال الدولة بطريق التحصيل . . . يعتبر مأمور مال مسؤولا بحسب درجته " – المادة ١ . وفي القرى يكلف " المختار " ، بوصفه أصغر موظف حكومي ورأس السلطة في القرية ، بدور المحصل ، " ويتعاون معه مجلس اختيارية القرية ومن يقع عليه الاختيار لتحصيل موارد الدولة وحفظها ريثما يحضر المحصلون الرسميون وهم مأمور المال ، المحاسبجي والأفراد المكلفون من قبلهم " .

٤٨ عوض (محمد عبد العزيز) . – مرجع سابق – ص١٨٧ .

٤٩ علي (محمد كرد) . – خطط الشام – بيروت ، لبنان – الطبعة الثانية ، ١٩٧٠ – الجزء الخامس – ص ٨٢ .

٥٠ نفس المصدر – ص ١٣٥ .

* يذكر أحد الباحثين أن السلطنة أعادت العمل بنظام الالتزام سنة ١٨٤٢ ، وعهدت بموجبه إلى موظفيها وبعض الأثرياء بالتزام الأعشار لمدة خمس سنوات . وفي عام ١٨٥٤ أعيدت أصول الأمانة لأسباب عسكرية إثر اندلاع حرب القرم . وفي عام ١٨٥٦ أعيدت أصول الالتزام على أن يمنع موظفو الدولة وأعضاء المجالس المحلية من التعهد بأي التزام . لدى : – الجواهري (عماد) . – الإقطاع في فلسطين منذ عهد التنظيمات العثمانية : مجلة مركز الدراسات الفلسطينية – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / مركز الدراسات الفلسطينية – بغداد ، العراق – تصدر كل شهرين – العدد ، كانون الثاني / آذار ، ١٩٨٠– ص ١٠٣ .

٥١ للمقارنة نسبيا مع : إبراهيم (سعد الدين) . – مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي– مرجع سابق– ص ٢٧١–٢٧٣ .

* جميع القوانين واللوائح المشار إليها موجودة نصا لدي : – المر(دعيبس) . – أحكام الأراضي . . . . – مصدر سابق .

** الفحجة مقياس متري ، وهو تعبير عامي يقصد به مسافة متر تقريبا ما بين القدم والقدم .

* لعل أطرف ما يمكن ملاحظته من ظواهر لدى دراسة المجتمعات العربية في ظل الحكم العثماني شيوع ظاهرة الرِّبا الفاحش جدا بين بسطاء الناس بالرغم من تقليدية المجتمع وإسلاميته، والأشد دهشة أن الكتب التاريخية القديمة لا تعلق البتة على مثل هذه الظاهرة ولا نجد ثمة موقفاً منها، لدرجة تحسب معها، لولا الهوية الإسلامية للمجتمع، أنك في مجتمع علماني وبلا عقيدة. إنها حقا ظاهرة تستحق الدراسة بامتياز.

٥٢ في فلسطين مثلا لم يتم تسوية أكثر من ربع مساحة البلاد البالغة فقط ٢٧ مليون دونم، ولنا أن نتخيل حجم ما تم تسويته في بلدان كبيرة المساحة مثل العراق أو سوريا أو مصر. أنظر: غوجانسكي (تمار). – تطور الرأسمالية في فلسطين – ترجمة، حنا إبراهيم – م. ت. ف، دائرة الثقافة – الطبعة الثانية، ١٩٨٧ – ص ١٧١.

٥٣ تعتبر دراسة حنا بطاطو " الطبقات الاجتماعية في العراق" بالغة الأهمية فيما يتعلق بتاريخية الأرض ومشكلاتها والتكوين الطبقي للمجتمع العراقي تاريخيا، وثمة دراسة حديثة وقوية ذات صلة وهي أطروحة دكتوراه للباحث عدنان كوجر صدرت عن جامعة نايمخين في هولندا باللغة الإنجليزية بعنوان: " الدولة والمجتمع.. مسألة التحول الزراعي في العراق ١٩٢١-١٩٩١ ".

٥٤ عودة للمقارنة مع سعد الدين إبراهيم في: مستقبل المجتمع والدولة... – مرجع سابق– ص١٦٩. ودراسة أخرى بعنوان: " اتجاهات الرأي العام العربي نحو مسألة الوحدة: دراسة ميدانية" – مركز دراسات الوحدة العربية–بيروت، لبنان– ١٩٨٠.

٥٥ لاحظ شروحات خلدون حسن النقيب في دراسته عن " الدولة التسلطية في المشرق العربي – مركز دراسات الوحدة العربية" والتي يحلل فيها الدور الذي لعبته البرجوازية الصغيرة ممثلة بالضباط الأحرار في دول المشرق العربي أو ما يسميه بأنظمة العسكر. هذه الطبقة ما أن وصلت إلى الحكم على أنقاض البرجوازية الكبرى حتى تملصت من أهدافها وأيديولوجيتها مفضلة الاستثمار في السلطة وبالتالي التحالف مع البرجوازية الكبرى.

٥٦ يتندر بعض المفكرين التونسيين وحتى الكثير من المواطنين على انفتاح تونس على الغرب في سبعينات القرن الـ ٢٠ بوصفها الفترة الذهبية للبلاد. ويعلق المفكر التونسي عبد الباقي الهرماسي على الدوام مستذكرا هذه الفترة من كون العالم العربي وليس الريف فقط لم يمر بلحظة رأسمالية واحدة في تاريخه.

٥٧ ثمة تقديرات متباينة لحجم الأموال العربية المهاجرة إلى أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، فحسب أحدث تقرير صدر مؤخرا عن شركة "ميريل لينش" و" كاب جيمني أرنست آند يونج" يقول: إن عدد أصحاب الثروات من العرب بنهاية عام ٢٠٠٠ بلغ ٢٢٠ ألف شخص، إلا أن التقديرات الخاصة بحجم ثرواتهم تتفاوت بين ١ تريليون دولار حسب تقرير "ميريل لينش" و٣ تريليونات دولار حسب تقديرات أخرى. وحسب التقرير أيضا، فإن مجموع الثروات العربية سوف ينمو بواقع ٥٤٪ خلال السنوات الخمس المقبلة ليصل إلى ٢٠٠٠ مليار دولار بنهاية عام ٢٠٠٥. ويعتقد عدد من المسئولين المصرفيين في البنوك الخليجية أن القيمة الحقيقية لمجموع الأموال العربية المهاجرة قد يصل إلى ٢٥٠٠ مليار دولار، وهناك من يقدرها بحوالي ٨٠٠ مليار دولار؛ منها ٦٠٠ مليار دولار للسعوديين وحدهم.

جدول يوضح الثروات الخاصة في الدول العربية

الدولة	الثروة (بالمليار دولار)	عدد الأثرياء (بالآلاف)
السعودية	٢٤١	٧٨
الإمارات	١٦٠	٥٩
الكويت	٩٨	٣٦
بقية دول الخليج	٣٩	١٢
إجمالي دول الخليج	٧١٨	١٨٥
باقي الدول العربية	٨٢	٢٥
إجمالي الدول العربية	٨٠٠	٢١٠
الإجمالي العام	١٦٧٠٠	-

المصدر: موقع / IslamOnline.net، نقلا عن نشرة "ضمان" التابعة للمؤسسة العربية لضمان الاستثمار.

* سئل بيل غيتس صاحب شركة ميكرو سوفت للكومبيوتر وتقنيات الإنترنت عن مصير ثروته البالغة نحو ٨٠ مليار $ أين ستذهب بعد موته؟ فقال: إلى الفقراء والجمعيات الخيرية والمؤسسات العلمية، هذا فضلا عن منحه الطلاب المتفوقين منحاً بملايين الدولارات لاستكمال دراستهم.

٥٨ من الأقوال المأثورة للفيلسوف الفرنسي سان سيمون " الذي كان ينتمي إلى الطبقة الأرستقراطية ويتمتع بلقب "كونت" ، ووردت في كتابه الشهير " المسيحية الجديدة" :] لم يعد ثمة أسياد. نحن جميعا متساوون، وأعلمكم بهذه المناسبة أنني أتخلى عن وصفي بـ" كونت " وأعتبرها وضيعة جدا أمام وصفي بمواطن. .[. ولدى مقارنته بين الجهل والعلم حبذا ملاحظة مقولته التالية:] لو حدثت في ليلة صماء فاجعة مفاجئة ذهبت بأكثر الشخصيات الكبرى من الأسرة المالكة والوزراء وكبار القضاة. . . وسواهم ممن هم في هذه الطبقة، فإن الشعب الفرنسي سيبكيهم حتما لأنه شعب حساس، ولكن هذه الفاجعة لا تبدل شيئا مهما أو تغير تغييرا ذا أثر في أعماق الشعب، أما لو ذهبت هذه الفاجعة برؤوس العلماء والصناعيين وأرباب المصارف والبنوك. . . فإن خسارة المجتمع فيهم كبيرة جدا لأن مثل هؤلاء لا يمكن تعويضهم بسهولة!![. راجع: - بول(غاستون). - تاريخ السوسيولوجيا- مرحع سابق- ص ٦٤.

* يفسر المفكر التونسي راشد الغنوشي زعيم حركة النهضة الإسلامية في تونس الصدام مع السلطة بدءاً من أواخر الثمانينات من القرن العشرين بأن الحركة لم تأخذ بعين الاعتبار مخاوف الرأسمالية المحلية على مصالحها في حالة قيام دولة إسلامية، وهذا الخطأ الذي ارتكبته الحركة هو ذاته الذي ارتكبته جبهة الإنقاذ الوطني في الجزائر بزعامة عباسي مدني وعلي بالحاج وأدى إلى انقلاب العسكر بالتحالف مع الطبقة الرأسمالية على الانتخابات الديمقراطية التي فاز بها الإسلاميون سنة ١٩٩١. ولعمري إنه الخطأ نفسه الذي أدى إلى انهيار دولة الوحدة بين مصر وسوريا التي حملت مسؤوليتها الرأسمالية السورية في مدينة حلب، وهو الخطأ نفسه الذي أدى إلى التصادم بين الثورة الفلسطينية والسلطة في الأردن سنة ١٩٧٠، ومثله الكثير في الدول العربية بدءاً من لبنان ومصر وانتهاء بالمغرب.

المصادر والمراجع

١ . الأنصاري (محمد جابر) : (الدولة القطرية : مرحلة إقطاعية متأخرة؟ نحو نقض نهائي لمقولة "الإقطاع" في التاريخ الإسلامي) . المستقبل العربي : بيروت، لبنان- مركز دراسات الوحدة العربية - عدد ١٦١- تموز/ يوليو ١٩٩٢ .

٢ . إبراهيم (سعد الدين) . - اتجاهات الرأي العام العربي نحو مسألة الوحدة : دراسة ميدانية - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت، لبنان- ١٩٨٠ .

٣ . إبراهيم (سعد الدين) . - مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي - منتدى الفكر العربي، سلسلة دراسات الوطن العربي- عمان- الأردن - الطبعة الثانية، أكتوبر١٩٨٨ .

٤ . بدران (نبيل أيوب) . - التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني، الجزء الأول : عهد الانتداب- بيروت، لبنان- مركز الأبحاث، منظمة التحرير الفلسطينية - آب (أغسطس) ١٩٦٩ .

٥ . بول(غاستون) . - تاريخ السوسيولوجيا- بيروت، لبنان- دار عويدات للنشر- سلسلة زدني علما- ترجمة د. ممدوح حقي .

٦ . تورين(ألن) . -إنتاج المجتمع- وزارة الثقافة والإرشاد القومي-دمشق، الجمهورية العربية السورية- الطبعة الأولى، ١٩٧٦- ترجمة، إلياس بديوي .

٧ . الجواهري (عماد) . - الإقطاع في فلسطين منذ عهد التنظيمات العثمانية : مجلة مركز الدراسات الفلسطينية - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / مركز الدراسات الفلسطينية - بغداد، العراق - تصدر كل شهرين - العدد، كانون الثاني / آذار، ١٩٨٠ .

٨ . حسن النقيب(خلدون) . - الدولة التسلطية في المشرق العربي المعاصر : دراسة بنائية مقارنة - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت، لبنان- ١٩٩١ .

٩ . الشناوي (عبد العزيز محمد) . - الدولة العثمانية، دولة إسلامية مفترى عليها - القاهرة، مصر- مكتبة الانجلو المصرية - ستة أجزاء - الجزء الأول، ١٩٨٦ .

١٠ . طوبالوف(كريستيان) : من المسألة الاجتماعية إلى المشكلات الحضرية، المصلحون والطبقات العاملة في القرن العشرين - المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية - تصدر عن اليونسكو - ربع سنوية، ١٩٩٠ .

١١ . علي (محمد كرد) . - خطط الشام - بيروت، لبنان - الطبعة الثانية، ١٩٧٠ - الجزء الخامس .

١٢ . غوجانسكي (تمار) . - تطور الرأسمالية في فلسطين - ترجمة ، حنا إبراهيم - م . ت . ف ، دائرة الثقافة - الطبعة الثانية ، ١٩٨٧ .

١٣ . غوروفيتش (جورج) . - دراسات في الطبقات الاجتماعية - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة - ترجمة ، أحمد رضا محمد رضا/ مراجعة عز الدين قورة - ١٩٧٢ .

١٤ . فريد بك (محمد) ، المحامي . - تاريخ الدولة العلية العثمانية - بيروت ، لبنان - دار الجيل - السنة ، ١٩٧٧ .

١٥ . كلو (اندري) . - غازي الغزاة : سليمان القانوني - تونس - دار التركي للنشر - السنة ، ١٩٩١ - تعريب محمد الرزقي .

١٦ . كوجر (عدنان) . - الدولة والمجتمع . . مسألة التحول الزراعي في العراق ١٩٢١- ١٩٩١- صدرت عن جامعة نايمخين في هولندا باللغة الإنجليزية ولها تقديم للدكتور هاشم نعمة على موقع http://www.iraqhome . . ولعل الدراسة الأكثر أهمية دراسة المفكر العراقي حنا بطاطو ، وهي بعنوان : " الطبقات الاجتماعية في العراق " .

١٧ . لامبتون (آن) . - نظرات في الإقطاع : الاجتهاد - بيروت ، لبنان - دار الاجتهاد للأبحاث والترجمة والنشر - عدد١ - خريف ١٩٨٨ .

١٨ . المر (دعيبس) ، المحامي . - أحكام الأراضي المتبعة في البلاد العربية المنفصلة عن السلطنة العثمانية - القدس ، فلسطين - مطبعة بيت المقدس - السنة ، ١٩٢٣ .

١٩ . موقع الإنسيكلوبيديا على الإنترنت . WWW. Encyclopedia.com - المفتاح كلمة bourgeoisie .

٢٠ . موقع Britannica.com . المفتاح كلمة bourgeoisie .

٢١ . موقع / IslamOnline.net ، نقلا عن نشرة " ضمان " التابعة للمؤسسة العربية لضمان الاستثمار . المفتاح : الأموال العربية المهاجرة .

٢٢ . نصر (سليم) ، دوبار (كلود) . - الطبقات الاجتماعية في لبنان : مقاربة سوسيولوجية تطبيقية - بيروت ، لبنان - مؤسسة الأبحاث العربية - الطبعة العربية الأولى ، ١٩٨٢- تعريب ، جورج أبي صالح .

٢٢ . نعمة (ماجد) ، مدير التحرير . - موسوعة السياسة - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت ، لبنان - المجلد ٣ - الطبعة الثانية ، ١٩٩٣ .

٢٤ . نوفل (نعمة الله نوفل) . - الدستور - بيروت ، لبنان - المطبعة الأدبية - السنة ١٣٠١ هـ - المجلد الثاني .

حكم تكرار العمرة في العام الواحد وفي الزيارة الواحدة

د. إسماعيل شندي*

* أستاذ مساعد في الفقه المقارن ، منطقة الخليل التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

يتناول هذا البحث مسالة فقهية مهمة، وهي حكم تكرار العمرة في العام الواحد وفي الزيارة الواحدة، وقد افتتح الباحث هذا الموضوع بحديث موجز، عرّف فيه العمرة، ثم بيَّن حكمها ووقتها، ثم عرض لآراء الفقهاء في حكم تكرارها في العام الواحد ثم في الزيارة الواحدة.

Abstract

The present study is concerned with an important jurisprudent (fiqhiyyah) issue, the ruling of repeating 'Umra, minor pilgrimage to Mecca, in the same year and the same visit (ziyarah). The researcher starts briefly by defining the 'Umra, explaining its ruling and timing. Then, he reflects on the attitudes of Muslim jurists towards this issue.

المبحث الأول
تعريف العُمْرَة وبيان حكمها ووقتها

أولاً: تعريف العمرة:

- العُمْرَةُ في اللغة[1]:

العَمْرُ، والعُمْرُ، والعُمُرُ: الحياة، والجمع أعْمَار، وسُمِّي الرجل عَمْرَاً تفاؤلاً أن يبقى.

والعُمْرُ: المسجد والبيعة والكنيسة.

والعَمْرُ: الدِّين، ومنه قولهم: لَعَمْري: أي لديني الذي أعْمُر. وعَمرَ عُمْرَاً وعَمَارة: بقي زماناً، وعَمَرَهُ الله، وعَمَّرَهُ: أبقاه، وعَمَّرَ نفسه: قدَّرَ لها قدراً محدوداً، وعَمَّار: مأخوذ من العُمْر، وهو البقاء، فيكون باقياً في إيمانه وطاعته، وقائماً بالأمر والنهي، إلى أن يموت، والعُمْرَى: ما يجعل لك طول عُمُركَ، أو عُمرهُ، وعَمَرَ الله منزلكَ عمَارة وأعْمَرَهُ: جعله أهلاً، وأعْمَرَ المكان واستعمرَهُ فيه: جعله يَعْمُرُهُ. وعَمَرْتُ ربي وحجَجته: أي خدمته.

والعُمْرَةُ: طاعة الله -عز وجل-.

والعُمْرَةُ: الزيارة، والجمع عُمَرٌ وعُمُرَات، واعْتَمَرَ فلانٌ فلاناً: أي زاره. وأتانا فلانٌ معْتَمِراً: أي زائراً، ومنه قول الشاعر: (البسيط)

وَجَاشَت النَّفْسُ لَمَّا جَاءَ فَلُّهُمُ   وراكبٌ جَاءَ من تَثْليثَ[2] مُعْتَمِرُ.

قال الأصمعي: معتمر: زائر. وعلى اعتبار أن العمرة تعني الزيارة، قال ابن الحاج: ولذا كان ابن عباس -رضي الله عنهما- لا يرى العمرة لأهل مكة، لأنهم بها، فلا معنى لزيارتهم إياها[3].

وأعْمَرَهُ: أعانه على أدائها، والمُعْتَمِر: الزائر والقاصد للشيء. قال التادلي: وقال آخرون: معنى الاعتمار والعمرة: القصد، ومنه قول الشاعر: (الرجز)

لَقَدْ سَمَا ابْنُ مَعْمَر حِينَ اعْتَمَرْ   فَحَلَّ أَعْلَى مُحْتَد وَمُفْتَخَر

أراد حين قصد[4].

- العُمْرَةُ في الاصطلاح:

العمرة في الاصطلاح هي: قصد الكعبة للنسك المعروف[5]، أو هي زيارة البيت الحرام بشروط مخصوصة[5]، أو زيارة البيت على وجه مخصوص[7].

ثانياً: حكم العمرة:

اختلف الفقهاء في حكم العمرة[٨]، فذهب الحنفية[٩] في القول المعتمد عندهم، والمالكية[١٠] في المشهور، والحنابلة[١١] في رواية، والشافعية[١٢] في قول، إلى أن العمرة سنة[١٣] وليست واجبة، وهو قول ابن مسعود، وأبي ثور[١٤]، قال الحصكفي: " والعمرة في العمر مرة سنة مؤكدة "[١٥]، وقال الحَطَّاب: " وأما العمرة، فهي سنة مؤكدة مرة في العمر "[١٥].

وذهب الحنابلة [١٧] في رواية ثانية، هي المذهب عندهم، والشافعية[١٨] في القول المعتمد، إلى أن العمرة فرضٌ مرةً في العُمُر، وهو قول عمر بن الخطاب، وابن عباس، وزيد بن ثابت، وابن عمر، وسعيد بن المسيب، وسعيد بن جبير، وعطاء، ومجاهد، والحسن، وابن سيرين، والشعبي، والثوري، والأوزاعي، وإسحاق، والمزني، وعلي بن حسين، وأبي بكر بن الجهم، وابن حبيب من المالكية، وغيرهم[١٩]، ونسبه الشوكاني إلى جماعة من أهل الحديث[٢٠]، واختاره البخاري في صحيحه[٢١]، قال ابن قدامة: " وتجب العمرة على من يجب عليه الحج في إحدى الروايتين "[٢٢]، وقال النووي: " الحج فرض عين على كل مستطيع بإجماع المسلمين، ... وأما العمرة، فهل هي فرض من فروض الإسلام؟ فيه قولان مشهوران: ... الصحيح باتفاق الأصحاب أنها فرض، وهو المنصوص في الجديد "[٢٣]، وقد استدل أصحاب كل قول بمجموعة من الأدلة على قولهم الذي قالوا به.

وسواء أكانت العمرة سنة على القول الأول، أم واجبة على القول الثاني، فإن الذي يعنيني منها هنا، هو حكم تكرارها في العام الواحد، وفي الزيارة الواحدة، وكونها سنة أو واجبة، لا يؤثر على ذلك، علماً بأن الفقهاء قد اتفقوا على أن حكمها بعد المرة الأولى هو الاستحباب[٢٤]، قال الحَطَّاب: " وحكمها بعد المرة الأولى الاستحباب، قال الشيخ أبو الحسن الكبير في أواخر كتاب الحج الثاني: قال أبو محمد: والعمرة سنة مؤكدة مرة في العمر، وأما أكثر من مرة فينتفي عنها التأكيد، وتبقى بعد ذلك مستحبة "[٢٥].

ثالثاً: وقت العمرة:

يرى الحنفية[٢٥] أن جميع السنة وقت للعمرة، إلا خمسة أيام تكره فيها العمرة لغير القارن[٢٧]، وهي: يوم عرفة، ويوم النحر، وأيام التشريق، ولو أدَّاها في هذه الأيام تقع صحيحة.

وأما الشافعية[٢٨] والحنابلة[٢٩] والمالكية[٣٠] والظاهرية[٣١] فإنهم يرون أن العمرة تجوز في جميع السنة، ويصح الإحرام بها في كل وقت منها، ولا يكره الإحرام بها في وقت من الأوقات، وسواء أشهر الحج[٣٢] وغيرها في جوازها من غير كراهة، قال البهوتي: " وتباح العمرة كل وقت من أوقات السنة، في أشهر الحج وغيرها، فلا يكره الإحرام بها يوم عرفة، ولا يوم النحر، ولا أيام التشريق، لأن الأصل الإباحة، ولا دليل على الكراهة "[٣٣]. وقال ابن حجر: " واتفقوا على جوازها في جميع الأيام لمن لم يكن متلبساً بأعمال الحج[٣٤]، إلا ما نقل عن الحنفية أنه يكره في يوم عرفة ويوم النحر وأيام التشريق "[٣٥].

ولا تُكره العمرة في وقت من الأوقات في قول الزيدية[٣٥]، والإباضية[٣٧] إلا في أشهر الحج[٣٨]، فتكره عند الزيدية كراهة تنزيه، ولا شيء عليه، وفي أيام التشريق تُكره كراهة حظر، ويلزمه دم للإساءة.

والعمرة وإن كانت جائزة طوال العام، إلا أنها أكثر استحباباً وآكد في رمضان[٣٩]، ودليل ذلك ما رواه عطاء عن ابن عباس -رضي الله عنهما- يخبرنا عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يقول لامرأة من الأنصار سمَّاها ابن عباس فنسيت اسمها[٤٠]: " ما منعك أن تحجي معنا؟ قالت: كان لنا ناضح[٤١] فركبه أبو فلان وابنه -لزوجها وابنها- وترك ناضحاً ننضح -بفتح الضاد- عليه، قال: فإذا كان رمضان اعتمري فإن عمرة في رمضان تعدل حجة[٤٢] أو نحو مما قال "[٤٣].

المبحث الثاني

حكم تكرار العمرة في العام الواحد

التكرار مشتق من الفعل الثلاثي كَرَّ، بفتح الكاف، وتشديد الراء المفتوحة، والكَرُّ: الرجوع، يقال: كَرَّ الفارس كَرّاً، من باب قتل: إذا فر للجولان ثم عاد للقتال، وكَرَّ الشيء وكَرْكَرَهُ: أعاده مرة بعد أخرى، وأفناه كَرُّ الليل والنَّهار: أي عَوْدُهُما مرة بعد أخرى، ومنه اشتق تكرير الشيء: وهو إعادته مراراً، والاسم التِّكْرَار[٤٤].

وتكرار العمرة: أداؤها أكثر من مرة، وقد اختلف الفقهاء في حكم تكرار العمرة في العام الواحد، فذهب المالكية[٤٥] في القول المشهور عندهم إلى أن العمرة تستحب في كل سنة مرة واحدة، ويكره أداؤها أكثر من مرة في العام الواحد، وهو ما قاله الإمام مالك في المدونة[٤٥]،

وهو مروي عن جماعة من السلف، منهم: الحسن البصري، وإبراهيم النخعي، وابن سيرين [٤٧]، قال الحَطَّاب: " وتستحب -أي العمرة- في كل سنة مرة، ويكره تكرارها في العام الواحد على المشهور " [٤٨]، وقال العدوي: " لكنَّ استحباب العمرة إنما هو في كل سنة مرة، ويكره تكرارها في السنة على المشهور " [٤٩].

وقد استدل أصحاب هذا القول بكل من الأدلة التالية:

١- أن الرسول -صلى الله عليه وسلم- لم يكرر العمرة في عام واحد، مع قدرته على ذلك[٥٠]. وهذا يدل على أن تكرارها غير مستحب، جاء في كتاب مواهب الجليل: " ولو كان تكرار العمرة في العام الواحد مستحباً، لفعله -صلى الله عليه وسلم- والأئمة بعده، أو ندب إليه، على وجه يقطع العذر " [٥١].

٢- عن عائشة -رضي الله عنها- أنها كرهت عمرتين في شهر[٥٢].

٣- ولأنها عبادة تشتمل على الطواف والسعي كالحج، فلا تفعل في السنة إلا مرةً واحدة[٥٣].

ومع كراهية المالكية لتكرار العمرة في العام الواحد، فإنه إن أحرم بثانية انعقد إحرامه عندهم إجماعاً [٥٤]، جاء في المدونة قوله: " والعمرة في السنة إنما هي مرة واحدة، ولو اعتمر بعدها لزمته، كانت الأولى في أشهر الحج أم لا " [٥٥]، أراد الحج من عامه ذلك أم لا[٥٥].

واستثنى المالكية[٥٧] من كراهية تكرار العمرة في السنة، من تَكَرَّرَ دخوله إلى مكة، من موضع يجب عليه الإحرام منه.

وذهب الحنفية[٥٨]، والشافعية[٥٩]، والحنابلة[٦٠]، والظاهرية[٦١]، إلى القول بجواز تكرار العمرة في العام الواحد أكثر من مرة، بل إن تكرارها عندهم مستحب، وهو قول ابن المنذر[٦٢]، ونسبه الماوردي والسرخسي والعبدري إلى الجمهور من السلف والخلف[٦٣]، وهو مروي عن علي بن أبي طالب، وابن عمر، وابن عباس، وأنس، وعائشة، وعطاء، وطاوس، وعكرمة -رضي الله عنهم-[٦٤]، وبه قال مُطَرِّف، وابن الماجشون، وابن حبيب من المالكية[٦٥]. نقل الحَطَّاب عن ابن حبيب قوله: " لا بأس بها في كل شهر مرة[٦٥]، وذكر عن ابن المَوَّاز أنه قال: أرجو أن لا يكون بالعمرة مرتين في سنة بأس " [٦٧]، وقال الشيرازي: " ولا يُكره فعل عمرتين وأكثر في سنة " [٦٨]، وقال ابن قدامة: " ولا بأس أن يعتمر في السنة مراراً " [٦٩]، وقال الإمام أحمد: " إذا اعتمر فلا بد من أن يحلق أو يقصر، وفي عشرة أيام يمكن حلق الرأس، قال ابن قدامة: " فظاهر هذا أنه لا يستحب أن يعتمر في أقل من عشرة

أيام، وقال في رواية الأثرم : إن شاء اعتمر في كل شهر "(٧٠).

وقد استدل أصحاب هذا القول بما يلي :

١- عن أبي هريرة -رضي الله عنه- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال : " العمرة إلى العمرة كفارة لما بينهما ... "(٧١).

ووجه الدلالة من هذا الحديث، أن النبي -صلى الله عليه وسلم- لم يُفَرِّق بين كون العمرتين في سنة أو سنتين(٧٢)، قال الصنعاني في سبل السلام : " وفي قوله "العمرة إلى العمرة" ، دليل على تكرار العمرة، وأنه لا كراهة في ذلك، ولا تحديد بوقت "(٧٣)، وقال ابن حزم : " ولم يكره -عليه السلام- ذلك -أي الإكثار من العمرة- بل حض عليها، وأخبر أنها تكفر ما بينها وبين العمرة الثانية، فالإكثار منها أفضل "(٧٤). وقال ابن حجر : " وفيه دلالة على استحباب الاستكثار من الاعتمار، خلافاً لقول من قال يكره أن يعتمر في السنة أكثر من مرة، كالمالكية، ولمن قال مرة في الشهر "(٧٥). ونقل ابن حجر عن ابن التين أنه قال : " قوله "العمرة إلى العمرة" يحتمل أن تكون إلى بمعنى مع، فيكون التقدير العمرة مع العمرة مكفرة لما بينهما "(٧٥).

٢- قالوا : إن تكرار العمرة أكثر من مرة في العام، قد ورد عن عدد من الصحابة، ومن ذلك :

أ- أن عائشة أم المؤمنين -رضي الله عنها- قد فَرَّطَت في العمرة سبع سنين، ثم قضتها في عام واحد(٧٧).

ب- أن عائشة أم المؤمنين -رضي الله عنها- اعتمرت مرتين في عام واحد(٧٨) وكان ذلك بعد وفاة النبي -صلى الله عليه وسلم-(٧٩)، وفي رواية أخرى أنها اعتمرت في سنة ثلاث مرات(٨٠).

ج- أن عائشة أم المؤمنين -رضي الله عنها- قد اعتمرت عمرتين في شهر بأمر النبي صلى الله عليه وسلم- عمرة مع قرانها، وعمرة بعد حجها، فقد جاء في الحديث الصحيح أن عائشة -رضي الله عنها- أحرمت بعمرة عام حجة الوداع، فحاضت، فأمرها النبي -صلى الله عليه وسلم- أن تحرم بحج، ففعلت، وصارت قارنة، ووقفت المواقف، فلما طهرت، طافت وسعت، فقال لها النبي ﷺ: قد حللت من حجك وعمرتك، فطلبت من النبي -صلى الله عليه وسلم- أن يعمرها عمرة أخرى، فأذن لها فاعتمرت من التنعيم عمرة أخرى "(٨١). قال الشافعي : " وكانت عمرتها

في ذي الحجة، ثم أعمرها العمرة الأخرى في ذي الحجة، فكان لها عمرتان[٨٢] في ذي الحجة "[٨٣]. ووجه الدلالة من هذا الحديث، أن عائشة -رضي الله عنها- قد اعتمرت عمرتين في عام واحد بأمر النبي -صلى الله عليه وسلم-. قال النووي: " قال الشافعي في المختصر: من قال لا يعتمر في السنة إلا مرة، مخالف لسنة رسول الله ﷺ، قال النووي: يعني حديث عائشة السابق "[٨٤]، وقال في الأم: " وخالفنا بعض حجازيينا فقال: لا يعتمر في السنة إلا مرة، وهذا خلاف سنة رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، وخلاف فعل عائشة نفسها، وعلي بن أبي طالب، وابن عمر -رضي الله عنهم، وعوام الناس "[٨٥].

د- عن علي بن أبي طالب -رضي الله عنه- أنه قال: في كل شهر مرة[٨٥].

هـ-عن أنس بن مالك -رضي الله عنه- أنه كان إذا حَمَّمَ[٨٧] رأسه خرج فاعتمر[٨٨]

و- وعن ابن عمر -رضي الله عنهما- أنه اعتمر ألف عمرة، وحج ستين حجة[٨٩].

ز- وعن ابن عمر -رضي الله عنهما- أيضاً أنه اعتمر مرتين في عام واحد[٩٠]، جاء في كتاب الأم قوله: " أخبرنا أنس بن عياض عن موسى بن عقبة عن نافع قال: اعتمر عبد الله بن عمر أعواماً في عهد ابن الزبير مرتين في كل عام "[٩١]، وكذا عن ابن المنكدر[٩٢].

ح- وعن عكرمة -رضي الله عنه- أنه كان يعتمر إذا أمكن المُوسى من شعره[٩٣].

ووجه الدلالة من الآثار السابقة، أنها تدل على جواز تكرار العمرة أكثر من مرة في العام الواحد. قال محب الدين الطبري: " في هذه الأحاديث دلالة على إباحة تكرار العمرة في السنة، خلافاً لمن أنكره -ثم ذكر حديث عائشة، وحديث أنس، وقال في حديث أنس-: ووجه دلالته على التكرار، أن الظاهر من حاله أن هذه عادته، كلما اسوَدَّ شعره من حلق في نُسُك، خرج وأتى بآخر، إذا تقرر هذا، فتكرار العمرة والإكثار منها مستحب عندنا مطلقاً، للآفاقي[٩٤] والمكي، وإن كان على خلاف ظاهر قول السلف في المكي، وفعلهم على ما تقدم تقريره في باب الطواف[٩٥]، ولهذا خالف فيه من خالف من الأئمة، والمختار اتباع السلف في تعهدها بعد أيام، بحيث لا تصير مهجورة ".[٩٥].

٣- القياس على الصلاة، فإن العمرة عبادة غير مؤقتة، فلم يكره تكرارها كالصلاة[٩٧].

وإلى القول بجواز تكرار العمرة أكثر من مرة في العام الواحد، ذهب كلٌّ من الشيعة الإمامية[٩٨]، والإباضية[٩٩]. ويُستحب عند الشيعة الإمامية أن يعتمر مرة في كل شهر، ويكره

عندهم أن يأتي بعمرتين بينهما أقل من عشرة أيام، وفي رواية يَحرُم(١٠٠).

وقد أجاب المالكية عن الآثار التي رويت عن بعض الصحابة(١٠١)، والتي يستفاد منها جواز تكرار العمرة، فقالوا: إن ذلك يَحتمل أن يكون قضاءً عن نذر، أو لوجه رآه الفاعل، وذلك كما روي أن عائشة -رضي الله عنها- فرَّطَت في العمرة سبع سنين فقضتها في عام واحد(١٠٢).

كما أجاب الفقهاء القائلون بجواز تكرار العمرة أكثر من مرة في العام عن أدلة المانعين، فقالوا: أما الاحتجاج بأنه -صلى الله عليه وسلم- لم يعتمر في العام الواحد إلا مرة واحدة، فغير مسلَّم، لأنه إنما يكره ما حَضَّ على تركه، وهو -عليه السلام- لم يحج مذ هاجر إلا حجة واحدة، ولا اعتمر إلا ثلاث(١٠٣) عمر، فيلزم أن يكره الحج في العمر إلا مرة واحدة، وأن يُكره الاعتمار إلا ثلاث مرات في الدهر، وهذا ما لا يقول به أحد، وقد صح أنه كان -عليه السلام- يترك العمل، وهو يحب أن يعمل به، مخافة أن يشق على أمته، أو أن يُفرض عليهم(١٠٤). وقال ابن حجر: " وتُعُقِّب أي الاستدلال بعدم فعل ذلك من قبل النبي -صلى الله عليه وسلم- بأن المندوب لم ينحصر في أفعاله، فقد كان يترك الشيء، وهو يستحب فعله، لرفع المشقة عن أمته، وقد ندب إلى ذلك بلفظه، فثبت الاستحباب من غير تقييد "(١٠٥).

وأما قياسها على الحج، فقد أجابوا عنه، بأن الحج مؤقت، لا يتصور تكراره في السنة، والعمرة غير مؤقتة، وبالتالي فيُتصور تكرارها كالصلاة(١٠٥).

والراجح من وجهة نظري -والله أعلم-، أنه يجوز تكرار العمرة في العام الواحد أكثر من مرة، وذلك لوضوح الأدلة التي استند إليها الفقهاء القائلون بذلك، ولعدم ورود نص يمنع التكرار، ولا يملك أحد أن يمنع أحداً من التقرب إلى الله بشيء من الطاعات، ولا من الازدياد من الخير، في موضع لم يأت بالمنع منه نص(١٠٧)، أما الاستدلال بعدم تكرارها من قبل النبي -صلى الله عليه وسلم-، وقياسها على الحج، فقد أجاب عنهما الفقهاء القائلون بجواز التكرار، بما يغني عن الإعادة، قال ابن عبد البر في معرض ترجيح القول بجواز التكرار: " لا أعلم لمن كره العمرة في السنة مراراً حجة من كتاب، ولا سنة يجب التسليم لمثلها، والعمرة فعل خير، وقد قال الله -عز وجل-: " وافعلوا الخير "(١٠٨)، فواجب استعمال عموم ذلك، والندب إليه، حتى يمنع منه ما يجب التسليم به "(١٠٩)، وأما ما روي عن عائشة -رضي الله عنها- أنها كرهت عمرتين في شهر، فغير مُسلَّم، لأنه خلاف الثابت عنها، وهو أنها -نفسها- قد كررت العمرة، فكيف تكره شيئاً وتفعله(١١٠).

المبحث الثالث

حكم تكرار العمرة في الزيارة الواحدة

سبق أن قلنا أن مذهب المالكية كراهة تكرار العمرة في العام الواحد[١١١]، وهم إذا كانوا لا يستحبون تكرارها في العام الواحد، فمن باب أولى أن لا يستحبون تكرارها في الزيارة الواحدة.

أما الشافعية[١١٢] والحنفية[١١٣] فلا بأس عندهم من الإكثار من العمرة في الزيارة الواحدة، وهو ما يفهم من مذهب الظاهرية[١١٤]، بل إن الشافعية يستحبون ذلك من غير خلاف عندهم، قال النووي: " ولا يكره عمرتان، وثلاث، وأكثر في السنة الواحدة، ولا في اليوم الواحد، بل يستحب الإكثار منها بلا خلاف عندنا "[١١٥]، وقال محمد بن الحسن: " ولا بأس أن يعتمر مراراً من لم يُفَرِّطْ[١١٥] "[١١٧]، واستدل الشافعية على جواز ذلك، بقضية عائشة -رضي الله عنها- حين أعمرها النبي -صلى الله عليه وسلم- من التنعيم[١١٨]، ووجه الدلالة من هذه القضية أن عائشة -رضي الله عنها- قد حَصل لها عمرتان في زيارة واحدة[١١٩]، قال الشافعي: " إن عائشة -رضي الله عنها- كانت ممن لم يكن معه هدي، وممن دخل في أمر النبي -صلى الله عليه وسلم- أن يكون إحرامه عمرة، فَعَرَكَتْ[١٢٠]، فلم تقدر على الطواف، للطَّمْث[١٢١]، فأمرها رسول الله -صلى الله عليه وسلم- أن تهل بالحج، فكانت قارنة، وكانت عمرتها في ذي الحجة، ثم سألته أن يعمرها، فأعمرها في ذي الحجة، فكانت هذه عمرتين في شهر "[١٢٢]. وأما الحنفية[١٢٣] فقد استدلوا بما روي عن ابن عباس -رضي الله عنهما- أنه كان لا يُرَخِّص لأحد من أهل مكة يخرج من الحرم إلا رجع محرماً إلا الحَطَّابين والعَلَّافين[١٢٤] وأصحاب منافعها[١٢٥]، ووجه الدلالة من هذا الأثر أن ابن عباس -رضي الله عنهما- قد أمرهم بأن يعتمروا في الشهر الواحد أن يحرموا مراراً[١٢٥]، وبما روي عن علي بن أبي طالب -رضي الله عنه- أنه قال: " اعتمر في الشهر مراراً إن استطعت "[١٢٧] وبما رواه الحَجَّاج بن أرطأة قال: سألت عطاء بن أبي رباح: أيعتمر الرجل في كل شهر مرة؟ قال: نعم، ومرتين؟ قال: وأراني لو قلت سبعاً؟ لقال: سبعاً[١٢٨].

وأما الحنابلة[١٢٩]، فإن المعتمد في مذهبهم عدم استحباب الإكثار من الاعتمار والموالاة بين العمرة والعمرة، جاء في كتاب المغني قوله: " فأما الإكثار من الاعتمار والموالاة بينهما،

فلا يستحب في ظاهر قول السلف الذي حكيناه "(١٣٠)، وقال البهوتي: "ويكره الإكثار منها والموالاة بينها، نصاً باتفاق السلف "(١٣١)، وقد نقلوا عن الإمام أحمد أنه كره تكرار العمرة في أقل من عشرة أيام(١٣٢)، واستدلوا على مذهبهم هذا، بأن أقوال السلف وأحوالهم تدل على عدم استحباب الموالاة بينهما، ولأن النبي -صلى الله عليه وسلم- وأصحابه لم ينقل عنهم الموالاة بينهما، وإنما نقل عنهم إنكار ذلك، والحق في اتباعهم، قال طاوس: " الذين يعتمرون من التنعيم ما أدري يُؤجرون عليها أو يُعذبون(١٣٣)، قيل له: فلم يعذبون؟ قال: لأنه يدع الطّواف بالبيت، ويخرج إلى أربعة أميال، ويجيء إلى أن يجيء من أربعة أميال، قد طاف مائتي طواف، وكلما طاف بالبيت كان أفضل من أن يمشي في غير شيء "(١٣٤)، وقالوا: وقد اعتمر النبي -صلى الله عليه وسلم- في أربع سفرات، لم يزد في كل سفرة على عمرة واحدة(١٣٥)، ولا أحد ممن معه، ولم يبلغنا أن أحداً منهم جمع بين عمرتين في سفر واحد معه، إلا عائشة -رضي الله عنها- حين حاضت، فأعمرها من التنعيم؛ لأنها اعتقدت أن عمرة قرانها بطلت، ولهذا قالت: يا رسول الله، يرجع الناس بحج وعمرة، وأرجع أنا بحجة، فأعمرها لذلك، ولو كان في هذا فضل لما اتفقوا على تركه(١٣٥).

وإلى القول بكراهة الإكثار من الاعتمار والموالاة بين العمرة والعمرة، ذهبت الشيعة الإمامية (١٣٧).

وذهب الحنابلة(١٣٨) في قول آخر، إلى جواز تكرار العمرة والموالاة بينهما، قال ابن قدامة: " وقال بعض أصحابنا: يستحب الإكثار من الاعتمار "(١٣٩)، وقال المرداوي: " وقيل: يستحب الإكثار منها اختاره جماعة "(١٤٠).

وقد اعتبر بعض العلماء أن الاشتغال بالطواف أفضل من تكرار العمرة، ويرى آخرون أن الاشتغال بها أفضل، قال محب الدين الطبري مرجحاً الرأي الأول: " وقد ذهب قوم من أهل عصرنا إلى تفضيل العمرة عليه -أي على الطواف- ويرون الاشتغال بها أفضل من تكراره والاشتغال به، ويستفرغون وسعهم فيها، حتى لا يبقى في أحدهم مُنَّةٌ(١٤١) يستعين بها على الطواف، وذلك خطأ ظاهر، وأدل دليل على خطئه مخالفة السلف الصالح في ذلك قولاً وفعلاً، إذ لم ينقل تكرارها والإكثار منها عن النبي -صلى الله عليه وسلم-، ولا عن أحد من الصحابة والتابعين وتابعي التابعين، وقد اعتمر رسول الله -صلى الله عليه وسلم- أربع عمر في أربع سفرات في أربعة أعوام، ولم ينقل أنه -صلى الله عليه وسلم- زاد في كل سفرة على عمرة، ولا أحد ممن كان معه من الصحابة غير عائشة في حجة الوداع لمعنى اقتضى

ذلك ... وكذلك كل من سكن الحرم من الصحابة والتابعين، لم ينقل عنهم الإكثار منها فضلاً عن مداركتها في أيام أو في يوم، وأكثر ما روي عن عطاء أنه قال: في شهر عمرة وفي كل شهر عمرتان وفي كل شهر ثلاث عمر "(١٤٢). وقد نُقل عن قدامة بن موسى بن قدامة بن مظعون أن أنس بن مالك قدم المدينة، فركب إليه عمر بن عبد العزيز، فسأله عن الطواف للغرباء أفضل أم العمرة؟ فقال: بل الطواف "(١٤٣)، قال محب الدين الطبري: " وتخصيص الغرباء في سؤال عمر بن عبد العزيز بالذكر، خرج مخرج الغالب، فإن الغالب أن تكرارها إنما يكون حرصاً منهم عليها، لأن تقرُّب بمفارقتهم الحرم، وهذا المعنى موجود في الطواف، فكان اشتغالهم به أولى من العمرة، إذ هو المقصود منها "(١٤٤).

ومع ترجيح الإمام محب الدين الطبري القول بأن الاشتغال بالطواف أولى من تكرار العمرة، بعد أن ساق الأدلة على استحباب الإكثار منه إلا أنه عاد وقال: " على أنَّا لا ندعي كراهة تكرارها، بل نقول: إنها عبادة كثيرة الفضل، عظيمة الخطر، لكن الاشتغال بتكرار الطواف في مثل مدتها، أفضل من الاشتغال بها، والله أعلم "(١٤٥).

والراجح من وجهة نظري -والله أعلم- أنه يجوز لمن كان بمكة أن يكرر العمرة إن أحب(١٤٥)، ولا يملك أحد منعه من ذلك، لعدم وجود نص يمنع، وأما الذي استدل به الفقهاء المانعون من أن ذلك لم ينقل عن النبي -صلى الله عليه وسلم-، فلا يدل على المنع، ويمكن أن يُحمل على أن النبي -صلى الله عليه وسلم- لم يفعله مخافة أن يشق على أمته، وحتى لا يُفرض ذلك عليهم، ثم إنه لو جاز لنا أن نمنع الناس به، للزم من ذلك أن لا نسمح لأحد أن يعتمر أكثر من أربع مرات في العمر، بحجة أن النبي -صلى الله عليه وسلم- لم يعتمر في حياته إلا أربع مرات، وهذا ما لا يقول به أحد، ثم إن القادم إلى مكة من خارجها يعتبر من أهلها طالما هو فيها، وتنطبق عليه جميع الأحكام التي تنطبق عليهم؛ من حيث مواعيد الصلاة، والصيام، والإفطار، وكذا ميقات(١٤٧) الإحرام بالنسبة للعمرة، وقد فهم العلماء من حديث اعتمار عائشة -رضي الله عنها- من التنعيم(١٤٨) على أن من كان بمكة وأراد العمرة عليه أن يخرج إلى الحل وهو ميقاته(١٤٩)، ولا نُسلّم بأنه لا عمرة على أهل مكة، وإنما عمرتهم الطواف(١٥٠)، لأنه لم يأت نص يستثني أهل مكة من ذلك، وقد حَمل القاضي الحنبلي كلام الإمام أحمد في ذلك، بأنه لا عمرة عليهم مع الحجة، لأنه يتقدم منهم فعلها في غير وقت الحج(١٥١)، وأما ما نُقل من إنكار السلف هذا الفعل، وقول طاوس، فإنه يبقى اجتهاداً منهم، وليس في الأدلة ما يفيد المنع، وأما القول بأن الطواف أفضل من الاعتمار،

لأنه هو المقصود منها، فقول لا يسعفه الدليل، لأن الطواف أحد أركان العمرة، ولا يقال للذي طاف بالكعبة أنه اعتمر، فالعمرة عبادة مقصودة، وهي تشمل الطواف، وتزيد عليه بباقي الأعمال الأخرى، وحتى على القول بأن الاشتغال بالطواف أفضل من تكرار العمرة، فإن هذا التفضيل لا يلزم عدم تعاطيها، فإنه يجوز الإتيان بالمفضول مع القدرة على الأفضل، وإلا لأدى ذلك إلى اندراس(١٥٢) كل مفضول من العبادات، وتطابق(١٥٣) الناس على عبادة واحدة، أو عبادات متساوية، بل قد يكون تعاطي المفضول بقصد التعهد له

عند هجر الناس أو أكثرهم له أفضل من تعاطي الأفضل، ولأجل هذا المعنى فُضِّلت الصلاة في مسجد الجوار على الأكثر جماعة(١٥٤)، والله -تعالى- أعلم بالصواب، وإليه المرجع والمآب.

الخاتمة

وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال البحث :

١ - اختلف الفقهاء في حكم العمرة، فذهب بعضهم إلى أنها فرض، بينما عدَّها الآخرون سنة .

٢- تجوز العمرة في جميع أيام السنة في قول جمهور الفقهاء، ويُكره الإحرام بها في بعض الأوقات عند آخرين .

٣- يجوز تكرار العمرة أكثر من مرة في العام الواحد في قول جمهور الفقهاء وهو ما رجحته .

٤- يجوز تكرار العمرة في الزيارة الواحدة عند بعض الفقهاء، وهو ما رجحته، بينما كره الآخرون ذلك .

التوصيات

١ - يوصي الباحث طلاب العلم وأهله بضرورة الدراسة المستفيضة والمعمقة لكل المسائل التي يودون الحديث عنها أو الإفتاء فيها .

٢- ويوصي الميسورين والقادرين من هذه الأمة بأن يحرصوا على أداء نسك العمرة، وأن يكثروا من ذلك، كما يَسْتَحبُ لهم أن يعينوا غيرهم من الفقراء الذين لا يستطيعون .

٣- ويوصي كل من كان بمكة وأراد تكرار العمرة، أن ينتظر المدة الزمنية الكافية لنبات شعره إن كان من المحلقين في العمرة الأولى، وأن يؤدي مناسكه بالشكل اللائق والسليم، ولا يدفعه حرصه على الإكثار منها وتكرارها إلى الإخلال بهذه المناسك، أو التسبب في إيذاء الغير .

قائمة المصادر والمراجع

*- القرآن الكريم.
*- ابن الأثير، مجد الدين بن محمد، ت٦٠٦هـ،
١- النهاية في غريب الحديث والأثر، (١-٥)، تحقيق طاهر الزاوي ومحمود الطناحي، (د. ط)، بيروت، دار الفكر، (د. ت).
*- أطفيش، محمد بن يوسف، ت١٣٣٢هـ،
٢-شرح كتاب النيل وشفاء العليل، (١-١٧)، ط٣، جدة، المملكة العربية السعودية، مكتبة الإرشاد، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.
*- الأنصاري، محمد بن أحمد، ت١٠٠٤هـ،
٣- غاية البيان شرح زبد ابن رسلان، تخريج وتعليق وضبط: خالد عبد الفتاح شبل أبو سليمان، ط١، بيروت، مؤسسة دار الكتب الثقافية، ١٤١١هـ-١٩٩١م.
*- البخاري، محمد بن إسماعيل، ت٢٥٦هـ،
٤- الجامع الصحيح، (١-٦)، تحقيق د. مصطفى ديب البغا، ط٣، بيروت، دار ابن كثير، ودار اليمامة، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧.
*- البغدادي، عبد القادر البغدادي، ت١٠٩٣هـ،
٥- خزانة الأدب، (١-١٣)، تحقيق عبد السلام هارون، ط٤، القاهرة، مطبعة المدني، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة، ودار الرفاعي بالرياض.
*- البهوتي، منصور بن يونس، ت١٠٤٦هـ،
٦- كشاف القناع عن متن الإقناع، (١-٦)، (د. ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.
*-البيهقي، أحمد بن الحسين، ٤٥٨هـ،
٧- السنن الكبرى، (١-١٠) تحقيق محمد عبد القادر عطا، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م.
٨- معرفة السنن والآثار، (١-١٥)، تحقيق د. عبد المعطي قلعجي، ط١، مصر، دار الوفاء، ١٤١١هـ-١٩٩١م.
*- الترمذي، محمد بن عيسى، ت٢٩٧هـ،
٩- الجامع الصحيح، (١-٥) تحقيق إبراهيم عطوة، (د. ط)، بيروت، دار إحياء التراث العربي، (د. ت).
*- ابن الحجاج، مسلم بن الحجاج، ت٢٦١هـ،
١٠- الجامع الصحيح، (١-٥)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، (د. ط)، بيروت، دار إحياء التراث العربي، (د. ت).
*- ابن حجر، أحمد بن علي، ت٨٥٢هـ،
١١- تلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير، (١-٤)، (د. ط)، المدينة المنورة، ١٣٨٤هـ-١٩٦٤م.

١٢- فتح الباري شرح صحيح البخاري، (١-١٢) تحقيق عبد العزيز بن باز، (د. ط)، بيروت، دار الفكر، (د. ت).

*- ابن حزم، علي بن حزم، ت٤٥٦هـ،
١٣- المحلَّى، (١-١١) تحقيق لجنة إحياء التراث، (د. ط)، بيروت، دار الجيل، ودار الآفاق الجديدة، (د. ت).
*- الحصكفي، محمد علاء الدين، ت١٠٨٨هـ،
١٤- الدر المختار، (١-٨)، (د. ط)، بيروت، دار الفكر، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.
*- الحَطَّاب، محمد بن محمد، ت٩٥٤هـ،
١٥- مواهب الجليل شرح مختصر خليل، (١-٦)، ط٣ بيروت، دار الفكر، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.
*- الحلّي، جعفر بن الحسن، ت٦٧٦هـ،
١٦- شرائع الإسلام، (١-٢)، (د. ط)، بيروت، دار مكتبة الحياة، (د. ت).
*- الحموي، ياقوت بن عبد الله، ت ٦٢٦هـ،
١٧- معجم البلدان، (١-٥)، (د، ط)، بيروت، دار صادر، ودار بيروت، (د، ت).
*- ابن خزيمة، محمد بن إسحاق، ت٣١١هـ،
١٨-صحيح ابن خزيمة، (١-٤)، تحقيق د. محمد مصطفى الأعظمي، (د. ط)، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٣٩٠هـ-١٩٧٠م.
*- الدارقطني، علي بن عمر، ت٣٨٥هـ،
١٩- سنن الدارقطني، (١-٤)، (د. ط)، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.
*- أبو داود، سليمان بن الأشعث، ت٢٧٥هـ،
٢٠- سنن أبي داود، (١-٤)، (د. ط)، بيروت، دار الجيل، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
*- الرازي، محمد بن أبي بكر، ت٦٦٦هـ،
٢١- مختار الصحاح، (د. ط)، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، (د. ت).
*- الشافعي، محمد بن إدريس، ت٢٠٤هـ،
٢٢- الأم، (١-٨)، ط٢، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م.
٢٣- مسند الشافعي، ط١، القاهرة، دار الريان، ١٤٠٨هـ-١٩٨٧م.
*- الشربيني، محمد الخطيب، ت٩٧٧هـ،
٢٤- مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، (د. ط)، بيروت، دار الفكر، (د. ت).
*- الشوكاني، محمد بن علي، ت١٢٥٠هـ،
٢٥- السَّيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار، (١-٤)، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، (د. ت).
٢٦- نيل الأوطار، (١-٩)، (د. ط)، بيروت، دار الجيل، (د. ت).
*- الشيباني، محمد بن الحسن، ت١٨٩هـ،

٢٧- الحجة على أهل المدينة، (١-٤)، رتب أصوله وعلق عليه مهدي حسن الكيلاني القادري، ط٣، بيروت، عالم الكتب، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م.
*- الشيرازي، إبراهيم بن علي، ت٤٧٦هـ،
٢٨- المهذَّب، مطبوع مع المجموع للنووي، (١-٢٣) تحقيق محمد نجيب المطيعي، (د. ط)، جدة، مكتبة الإرشاد، (د. ت).
*- الصنعاني، محمد بن إسماعيل، ت١١٨٢هـ،
٢٩- سبل السلام، (١-٤)، ط٤، بيروت، دار الفكر، ١٣٧٩هـ-١٩٦٠م.
*- الطبري، محب الدين، أحمد بن عبد الله، ت٦٩٤هـ،
٣٠- القرى لقاصد أم القرى، ط٣، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م.
*- الطُوسي، محمد بن الحسن، ت ٤٦٠هـ،
٣١- النهاية في مجرد الفقه والفتاوى، ط٢، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٤٠٠هـ-١٩٨٠م.
*- ابن عابدين، محمد أمين، ت١٢٥٢هـ،
٣٢- رد المحتار على الدر المختار، (١-٨)، (د. ط)، بيروت، دار الفكر، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.
*- ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، ت٤٦٣هـ،
٣٣- التمهيد، (١-٢٤)، تحقيق مصطفى بن أحمد العلوي، ومحمد عبد الكبير البكري، (د. ط)، المغرب، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٣٨٧هـ.
*- العدوي، علي بن أحمد الصعيدي، ت١١٨٩هـ،
٣٤-حاشية العدوي على شرح الخرشي، (١-٨)، مطبوع بهامش حاشية الخرشي،(د. ط)، بيروت، دار الفكر، (د. ت).
*- عليش، محمد عليش، ت١٢٩٩هـ،
٣٥-منح الجليل شرح مختصر سيدي خليل، (١-٩)، (د. ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٩هـ-١٩٨٩م.
*- العنسي، أحمد بن قاسم،
٣٦- التاج المذهَّب لأحكام المذهب، (١-٤)، (د. ط)، صنعاء، مكتبة اليمن الكبرى، (د. ت).
*- الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، ت٨١٧هـ،
٣٧- القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط٤، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م.
*- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي، ت ٧٧٠هـ،
٣٨- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، (د. ط)، المكتبة العلمية.
*- ابن قدامة، عبد الله بن أحمد، ت٦٢٠هـ،
٣٩- المغني،(١-١٢)، (د. ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.
*- الكاساني، علاء الدين بن مسعود، ت٥٨٧هـ،
٤٠- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، (١-٧)، ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.

*- مالك، مالك بن أنس، ت١٧٩هـ،
٤١- المدونة الكبرى، (١-٦)، (د.ط)، بيروت، دار صادر، (د.ت).
٤٢- الموطأ، (١-٢)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، (د.ط)، مصر، دار إحياء التراث العربي، (د.ت).
*- المرداوي، علي بن سليمان، ت٨٨٥هـ،
٤٣- الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، (١-١٢) تحقيق محمد حامد الفقي، ط٢، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.
*- المطرزي، ناصر بن عبد، ت٦١٦هـ،
٤٤- المغرب في ترتيب المعرب، (د.ط)، دار الكتاب العربي، (د.ت).
*- ابن منظور، محمد بن مكرم، ت٧١١هـ،
٤٥- لسان العرب، (١-١٨) نسقه وعلق عليه علي شيري، ط٢، بيروت، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التراث العربي، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.
*- نظام الدين وآخرون، ت١٠٧٠هـ،
٤٦- الفتاوى الهندية، (١-٦)، (د.ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤١١هـ-١٩٩١م.
*- النووي، يحيى بن شرف، ت٦٧٦هـ،
٤٧- الإيضاح في مناسك الحج والعمرة، ط٢، بيروت، دار البشائر الإسلامية، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م.
٤٨-صحيح مسلم بشرح النووي، (١-١٨) ط١، بيروت، الدار الثقافية العربية، ١٣٤٧هـ-١٩٢٩م.
٤٩- المجموع، (١-٢٣) تحقيق محمد نجيب المطيعي، (د.ط)، جدة، مكتبة الإرشاد، (د.ت).

الهوامش:

(١) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٥٧١، مادة (عمر). وابن منظور، لسان العرب، ٩/ ٣٩٠-٣٩٧، مادة (عمر). والمطرزي، المغرب، ص٣٢٨، مادة (عمر).

(٢) تثليث: بكسر اللام، وياء ساكنة، وثاء أخرى مثلثة: موضع بالحجاز قرب مكة، ويوم تثليث من أيام العرب بين بني سليم ومراد. انظر: الحموي، معجم البلدان، ٢/ ١٥-١٦. والبغدادي، خزانة الأدب، ١/ ١٩٢.

٣) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٧٠.

٤) المصدر السابق، ٢/ ٤٧٠-٤٧١.

٥) الأنصاري، غاية البيان، ص٢٣٣.

٦) ابن الأثير، النهاية، ٣/ ٢٩٧.

(٧) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٧١.

(٨) يتفق الفقهاء على أن العمرة مشروعة، وإنما خلافهم هل هي فرض أم سنة. انظر: الحصكفي، الدر المختار، ٢/ ٤٧٢. والحطاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٦. والنووي، المجموع، ٧/ ١١. وابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٤-١٧٥. الشوكاني، نيل الأوطار ٥/ ٣.

٩) الحصكفي، الدر المختار، ٢/ ٤٧٢. وفي قول آخر للحنفية اختاره الكاساني أن العمرة واجبة. جاء في بدائع الصنائع قوله: " اختلف فيها -أي العمرة- قال أصحابنا: أنها واجبة كصدقة الفطر والأضحية والوتر ومنهم من أطلق السنة وهذا الإطلاق لا ينافي الواجب انظر: الكاساني، بدائع الصنائع، ٢/ ٢٢٦.

١٠) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٦-٤٦٧. وقد قال الإمام مالك في موطئه، ١/ ٣٤٧: " العمرة سنة ولا نعلم أحداً من المسلمين أرخص في تركها ". إلا أن أصحابه وتحصيل مذهبه على وفق ما ذكرنا، جاء في مواهب الجليل: " قال أبو عمر: حمل بعضهم قول مالك في الموطأ " لا نعلم من رخص في تركها " على أنها فرض، وذلك جهل منه ". انظر: الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧.

١١) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٤.

١٢) النووي، المجموع، ٧/ ١١.

١٣) أطلق فقهاء الشافعية والحنابلة لفظ السنة، وقيدها فقهاء الحنفية والمالكية بالمؤكدة.

١٤) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٤.

١٥) الحصكفي، الدر المختار، ٢/ ٤٧٢.

١٦) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٦.

١٧) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٤-١٧٥.

١٨) النووي، المجموع، ٧/ ١١. والشربيني، مغني المحتاج، ١/ ٤٦٠.

١٩) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٤. والنووي، المجموع، ٧/ ١١- ١٢. والحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧. والشوكاني، نيل الأوطار، ٥/ ٣-٤. وابن عبد البر، التمهيد، ٢٠/ ١٤، ١٨. وقد روي عن

ابن عمر -رضي الله عنهما- أنه قال: " ليس من خلق الله أحد إلا عليه حجة وعمرة واجبتان من استطاع إليه سبيلاً فمن زاد شيئاً فهو خير وتطوع " . انظر: ابن خزيمة، صحيح ابن خزيمة، ٤/ ٣٥٦، رقم: ٣٠٦٦. والدارقطني، سنن الدارقطني، ٢/ ٢٨٥، كتاب الحج، باب المواقيت، رقم: ٢١٩. وذكره البخاري في صحيحه تعليقاً، ٢/ ٢٦٩، كتاب العمرة، باب العمرة، وجوب العمرة وفضلها، وقال ابن عمر، ثم ذكر الحديث. وقد حشد ابن حزم الظاهري أقوالاً كثيرة عن ابن عباس وابن مسعود وسعيد بن جبير وغيرهم استدل منها على أن العمرة فرض. انظر: ابن حزم، المحلّى، ٧/ ٤١.

٢٠) الشوكاني، نيل الأوطار، ٥/ ٣.

٢١) البخاري، الجامع الصحيح، ٢/ ٦٢٩. وانظر: ابن حجر، فتح الباري، ٣/ ٥٩٧.

٢٢) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٤.

٢٣) النووي، المجموع، ٧/ ١١.

٢٤) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧. وعليش، منح الجليل، ٢/ ١٨٦. والعدوي، حاشية العدوي، ٢/ ٢٨١. وابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٦.

٢٥) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧.

٢٦) الشيخ نظام وآخرون، الفتاوى الهندية، ١/ ٢٣٧.

٢٧) القارن اسم فاعل من قرن، والقران: أن يحرم بالحج والعمرة جميعاً، فتندرج أفعال العمرة في أفعال الحج. انظر: النووي، الإيضاح، ص١٣٤.

٢٨) النووي، المجموع، ٧/ ١٣٨. والنووي، الإيضاح، ص٣٨٤.

٢٩) البهوتي، كشاف القناع، ٢/ ٥٢٠.

٣٠) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٣/ ٢٣.

٣١) ابن حزم، المحلّى، ٧/ ٦٨.

(٣٢) أن تؤدى العمرة في غير أشهر الحج أفضل من أدائها في أشهر الحج عند الحنابلة. انظر: البهوتي، كشاف القناع، ٢/ ٥٢٠.

(٣٣) البهوتي، كشاف القناع، ٢/ ٥٢٠.

(٣٤) جاء في كتاب الأم قوله: " قال الشافعي: " ولا وجه لأن ينهى أحد أن يعتمر يوم عرفة، ولا ليالي منى، إلا أن يكون حاجاً، فلا يدخل العمرة على الحج، ولا يعتمر حتى يكمل عمل الحج كله، لأنه معكوف بمنى على عمل من عمل الحج؛ من الرمي والإقامة بمنى، طاف للزيارة أم لم يطف، فإن اعتمر وهو في بقية من إحرام حجه، أو خارجاً من إحرام حجه، وهو مقيم على عمل من عمل حجه، فلا عمرة له، ولا فدية عليه، لأنه أهل بالعمرة في وقت لم يكن له أن يهل بها فيه " . انظر: الشافعي، الأم، ٢/ ١٤٧.

٣٥) ابن حجر، فتح الباري، ٣/ ٥٩٨.

٣٦) العنسي، التاج المُذَّهب، ١/ ٣٠٩.

٣٧) أطفيش، شرح كتاب النيل وشفاء العليل، ٤/ ٦.

٣٨) ذكر الشوكاني هذا القول عن المهدي - صاحب كتاب حدائق الأزهار-، وقال معلقاً عليه: " أقول: كان أهل الجاهلية يكرهون العمرة في أشهر الحج فلما جاء الإسلام أبطل ذلك ... ثم قال: فالحاصل أنها -أي العمرة- مشروعة في جميع السنة ولا تكره في وقت من الأوقات، وما كان يحسن من المصنف -رحمه الله- أن يعتمد على هذه السنة الجاهلية ويذكرها في كتابه هذا " . انظر: الشوكاني، السَّيل الجرار، ٢/ ٢١٥ .

(٣٩) ابن عابدين، رد المحتار، ٢/ ٤٧٢ . والحَطَّاب، مواهب الجليل، ٣/ ٢٩ . والنووي، المجموع، ٧/ ١٣٨ . والبهوتي، كشاف القناع، ٢/ ٥٢٠ .

(٤٠) ذكر الإمام مسلم أن اسمها أم سنان، وقيل هي الصحابية أم سليم، وفي رواية أنها أم معقل. انظر: ابن الحجاج، الجامع الصحيح، ٢/ ٩١٧، حديث رقم: ١٢٥٦ . وانظر الاختلاف في اسمها في: ابن حجر، فتح الباري، ٣/ ٦٠٣-٦٠٤ .

٤١) الناضح: البعير، أو الحمار، أو الثور الذي يستقى عليه، والمراد هنا الجمل، لما ورد في بعض الأحاديث، فقد جاء التصريح بذلك في رواية بكر بن عبيد المزني عن ابن عباس -رضي الله عنهما- عند أبي داود بكونه جملاً. انظر: ابن حجر، فتح الباري، ٣/ ٦٠٤ . وأبو داود، سنن أبي داود، ٢/ ٢١٢، كتاب المناسك، باب العمرة، رقم: ١٩٩٠ .

٤٢) المراد أنها تعدل حجة في الثواب، لا أنها تقوم مقامها في إسقاط الفرض، لإجماع العلماء على أن الاعتمار لا يجزئ عن حج الفرض. انظر: ابن حجر، فتح الباري، ٣/ ٦٠٤ . أما اعتمار النبي -صلى الله عليه وسلم- في أشهر الحج وعدم اعتماره في رمضان رغم حَثِّه عليه، فقد قال فيه ابن حجر: " لم يعتمر النبي -صلى الله عليه وسلم- إلا في أشهر الحج على ما تَقدم، وقد ثبت فضل العمرة في رمضان بحديث الباب، فأيهما أفضل؟ الذي يظهر لي أن العمرة في رمضان لغير النبي -صلى الله عليه- أفضل، وأما في حقه فما صنعه هو أفضل، لأن فعله لبيان جواز ما كان أهل الجاهلية يمنعونه، فأراد الرد عليهم بالقول والفعل، وهو لو كان مكروهاً لغيره لكان في حقه أفضل والله أعلم، وقال صاحب " الهدى " : يحتمل أنه -صلى الله عليه وسلم- كان يشتغل في رمضان من العبادة بما هو أهم من العمرة، وخشي من المشقة على أمته إذ لو اعتمر في رمضان لبادروا إلى ذلك مع ما هم عليه من المشقة في الجمع بين العمرة والصوم، وقد كان يترك العمل وهو يحب أن يعمله خشية أن يفرض على أمته وخوفاً من المشقة عليهم " . ابن حجر، فتح الباري، ٣/ ٦٠٥ . .

(٤٣) البخاري، الجامع الصحيح، ٢/ ٦٣١، كتاب العمرة، باب عمرة في رمضان، رقم: ١٦٩٠، واللفظ له. وابن الحجاج، الجامع الصحيح، ٢/ ٩١٧، كتاب الحج، باب فضل العمرة في رمضان، رقم: ١٢٥٦ .

(٤٤) ابن منظور، لسان العرب، ١٢/ ٦٤، مادة (كرر). والفيومي، المصباح المنير، ص٥٣٠، مادة (كرر).

(٤٥) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧ . والعدوي، حاشية العدوي، ٢/ ٢٨١ .

٤٦) مالك، المدونة، ١/ ٤٠٣ .

٤٧) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧ . وابن حزم، المحلّى، ٧/ ٦٨ .

٤٨) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧ .
٤٩) العدوي، حاشية العدوي، ٢/ ٢٨١ .
٥٠) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧ .
٥١) المصدر السابق نفسه .
٥٢) ذكره الحطَّاب في مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٨، ولم أقف عليه فيما وقع بين يدي من مصادر الحديث والآثار .
٥٣) ذكره النووي عن القائلين بكراهة تكرارها أكثر من مرة في العام، انظر: النووي، المجموع، ٧/ ١٤٠ .
٥٤) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٨ .
(٥٥) مالك، المدونة، ١/ ٣٧٤. وانظر: الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧ .
(٥٦) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٨ .
٥٧) المصدر السابق نفسه، وقال: ولم أر من صرح به لأنه إن أحرم بحج فقد أحرم قبل وقته وإن لم يحرم دخل مكة بغير إحرام والله أعلم .
(٥٨) ابن عابدين، رد المحتار، ٢/ ٤٧٢ . الشيخ نظام وآخرون، الفتاوى الهندية، ١/ ٢٣٧ .
(٥٩) المهذب، مع المجموع، ٧/ ١٣٧ , ١٣٨ . والشربيني، مغني المحتاج، ١/ ٤٧٢ . والنووي، شرح صحيح مسلم، ٨/ ٨٧ .
(٦٠) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٨ . وقال المرداوي: " وقال في الفصول: له أن يعتمر في السنة ما شاء ويستحب تكرارها في رمضان لأنها فيه تعدل حجة" . انظر: المرداوي، الإنصاف، ٤/ ٥٧ .
٦١) ابن حزم، المحلى، ٧/ ٦٨ .
٦٢) النووي، المجموع، ٧/ ١٤٠ .
٦٣) المصدر السابق نفسه .
٦٤) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٨ .
٦٥) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧ . والعدوي، حاشية العدوي، ٢/ ٢٨١ .
٦٦) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧ .
٦٧) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٨ .
٦٨) الشيرازي، مطبوع مع المجموع، ٧/ ١٣٧ .
٦٩) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٨ .
٧٠) المصدر السابق نفسه .
(١٠) البخاري، الجامع الصحيح، ٢/ ٦٢٩، أبواب العمرة، رقم: ١٦٨٣ . وابن الحجاج، الجامع الصحيح، ٢/ ٩٨٣، كتاب الحج، باب في فضل الحج والعمرة ويوم عرفة، رقم: ١٣٤٩ . والترمذي، الجامع الصحيح، ٣/ ٢٧٢، كتاب الحج، باب ما ذكر في فضل العمرة، رقم: ٩٣٣، وقال الترمذي: هذا حديث حسن صحيح . والبيهقي، السنن الكبرى، ٤/ ٥٦١، كتاب الحج، باب من اعتمر في السنة مراراً، رقم: ٨٧٢٤ .

٧٢) ذكره النووي في المجموع ٧/ ١٤١، ولم يرتضه.
٧٣) الصنعاني، سبل السلام، ٢/ ١٧٨. وانظر: ابن حزم، المحلّى، ٧/ ٦٨.
٧٤) ابن حزم، المحلّى، ٧/ ٦٩.
٧٥) ابن حجر، فتح الباري، ٣/ ٥٩٨.
٧٦) المصدر السابق نفسه.
٧٧) ذكره الحَطَّاب في مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧، ولم أقف عليه في مصادر الحديث والآثار المتوفرة، وكذا ذكره محمد بن الحسن الشيباني في كتاب الحجة على أهل المدينة، ٢/ ١١٨ بلاغاً.
٧٨) انظر: الشافعي، المسند، ص ١١٣. والشافعي، الأم، ٢/ ١٤٧. والبيهقي، السنن الكبرى، ٤/ ٥٦٢، كتاب الحج، باب من اعتمر في السنة مراراً، رقم: ٨٧٢٦. والبيهقي، معرفة السنن والآثار، ٧/ ٤٧، رقم: ٩٢٥١.
٧٩) النووي، المجموع، ٧/ ١٤٠.
٨٠) البيهقي، السنن الكبرى، ٤/ ٥٦٢، كتاب الحج، باب من اعتمر في السنة مراراً، رقم: ٨٧٢٧. وابن عبد البر، التمهيد، ٢٠/ ٢٠. وذكره محمد بن الحسن في الحجة على أهل المدينة، ٢/ ١٢٦-١٢٧، من طريق سفيان بن عيينة عن القاسم بن محمد عن عائشة، قال -أي صدقة-: قلت: هل عاب ذلك عليها أحد، قال: سبحان الله أم المؤمنين -رضي الله عنها-.
(١) هكذا ذكره النووي في المجموع ثم قال: " رواه البخاري ومسلم مطولاً، ونقلته مختصراً والحديث بتمامه في الجامع الصحيح لابن الحجاج، ٢/ ٨٨١، كتاب الحج، باب بيان وجوه الإحرام، رقم: ١٢١٣: " عن جابر -رضي الله عنه- أنه ثم قال: أقبلنا مهلين مع رسول الله -صلى الله عليه وسلم- بحج مفرد، وأقبلت عائشة -رضي الله عنها- بعمرة، حتى إذا كنا بسرف، عركت، حتى إذا قدمنا طفنا بالكعبة والصفا والمروة، فأمرنا رسول الله -صلى الله عليه وسلم- أن يحل منا من لم يكن معه هدي، قال: فقلنا: حل ماذا قال الحل كله فواقعنا النساء، وتطيبنا بالطيب، ولبسنا ثيابنا، وليس بيننا وبين عرفة إلا أربع ليال، ثم أهللنا يوم التروية، ثم دخل رسول الله -صلى الله عليه وسلم- على عائشة -رضي الله عنها- فوجدها تبكي، فقال: ما شأنك؟ قالت شاني أني قد حضت، وقد حل الناس ولم أحلل، ولم أطف بالبيت، والناس يذهبون إلى الحج الآن، فقال: إن هذا أمر كتبه الله على بنات آدم، فاغتسلي ثم أهلي بالحج، ففعلت ووقفت المواقف، حتى إذا طهرت طافت بالكعبة والصفا والمروة، ثم قال: قد حللت من حجك وعمرتك جميعاً، فقالت: يا رسول الله، إني أجد في نفسي أني لم أطف بالبيت حتى حججت، قال: فاذهب بها يا عبد الرحمن فأعمرها من التنعيم، وذلك ليلة الحصبة". وانظر: البخاري، الجامع الصحيح مع فتح الباري، ٣/ ٦١٢، كتاب العمرة، باب المعتمر إذا طاف طواف العمرة ثم خرج هل يجزئه من طواف الوداع، رقم: ١٧٨٨. والشافعي، المسند، ص١١٣. والبيهقي، السنن الكبرى، ٤/ ٥٦١-٥٦٢، كتاب الحج، باب من اعتمر في السنة مراراً، رقم: ٨٧٢٥.
٨٢) هذا على حسب فهم الشافعية والحنابلة والظاهرية، الذين اعتبروا أن العمرة التي جاءت بها عائشة -

رضي الله عنها- من التنعيم كانت عمرة ثانية، لأن عائشة -رضي الله عنها- لما حاضت أمرها النبي صلى الله عليه وسلم- أن تهل قارنة، ففعلت، ثم طلبت منه أن يعمرها، فأمرها أن تذهب إلى التنعيم، وتحرم منه، ثم تعتمر، وبذلك صار لها عمرتان، أما الحنفية فلم يدخل هذا الحديث في جملة أدلتهم على استحباب تكرار العمرة في العام الواحد، لأنهم اعتبروا أن عمرة التنعيم كانت بدل عمرتها الأولى التي حاضت فيها، حيث أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قد أمرها أن تهل بالحج مفردة، ثم أعمرها بعد ذلك لما شكت له أن الناس سوف يرجعون بحج وعمرة وهي بحج فقط. انظر تفصيل هذا كله في: ابن حجر، فتح الباري، ٣/ ٦٠٥-٦١٣. وابن حزم، المحلّى، ٧/ ٦٩. وابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٨. والشيباني، الحجة على أهل المدينة، ٢/ ١٣٧-١٤٩.

٨٣) النووي، المجموع، ٧/ ١٤٠.

٨٤) المصدر السابق، ٧/ ١٤١.

٨٥) الشافعي، الأم، ٢/ ١٤٨.

٨٦) الشافعي، المسند، ص١١٣. والشافعي، الأم، ٢/ ١٤٧. وابن حزم، المحلّى، ٧/ ٦٨. والبيهقي، السنن الكبرى، ٤/ ٥٦٢، كتاب الحج، باب من اعتمر في السنة مراراً، رقم: ٨٧٢٨. والبيهقي، معرفة السنن والآثار، ٧/ ٤٦، رقم: ٩٢٤٦.

٨٧) حَمَّمَ رأسه: إذا نبت شعره بعدما حُلِق. انظر: الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ١٤١٨، مادة (حمم).

(٨٨) الشافعي، المسند، ص١١٣. والشافعي، الأم، ٢/ ١٤٧. والبيهقي، السنن الكبرى، ٤/ ٥٦٢، كتاب الحج، باب من اعتمر في السنة مراراً، رقم: ٨٧٣٠. والبيهقي، معرفة السنن والآثار، ٧/ ٤٦، رقم: ٩٢٤٧.

(٨٩) ذكره الحَطَّاب في مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧، وعزاه الصنعاني في سبل السلام، ٤/ ١٣٩، إلى كتاب النجم الوهاج للدميري (محمد بن موسى، ت٨٠٨هـ)، ولم أعثر عليه في مصادر الحديث والآثار المتوفرة.

٩٠) الشافعي، المسند، ص١١٣. وابن حزم، المحلّى، ٧/ ٦٩. والبيهقي، السنن الكبرى، ٤/ ٥٦٢، كتاب الحج، باب من اعتمر في السنة مراراً، رقم: ٨٧٢٩. والبيهقي، معرفة السنن والآثار، ٧/ ٤٧، رقم: ٩٢٥١.

٩١) ذكره الشافعي في الأم، ٢/ ١٤٧. والبيهقي في السنن الكبرى، ٤/ ٣٤٤، كتاب الحج، باب من اعتمر في السنة مراراً، رقم: ٨٧٢٩. وفي معرفة السنن والآثار، ٧/ ٤٧، رقم: ٩٢٥١. وابن حزم في المحلَّى، ٧/ ٦٩.

٩٢) ذكره الحَطَّاب في مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٨، ولم أقف عليه في مصادر الحديث والآثار المتوفرة.

٩٣) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٨. وذكره ابن حزم في المحلّى، ٧/ ٦٨.

٩٤) الأفَّاقي والأُفُقِي: منسوب إلى الآفاق والأفُق، وآفاق الأرض نواحيها، والأفّافي: الذي يضرب في آفاق الأرض، والمقصود به هنا: الحاج القادم من خارج حدود الميقات. انظر: ابن منظور، لسان

العرب، ١/ ١٦٤، مادة (أفق).

٩٥) انظر ما قاله الطبري (محب الدين) في هذا الموضوع ص (١٥-١٦) من هذا البحث.

٩٦) الطبري (محب الدين)، القرى لقاصد أم القرى، ص ٦٠٧-٦٠٨.

٩٧) النووي، المجموع، ٧/ ١٤١.

٩٨) الحلّي، شرائع الإسلام، ١/ ١٤٥. والطوسي، النهاية، ص٢٨١.

(٩٩) أطفيش، شرح كتاب النيل وشفاء العليل، ٤/ ٦، و في قول آخر للإباضية: يكره تكرارها في أشهر الحج، فلا تؤدى فيها إلا عمرة واحدة.

١٠٠) الحلّي، شرائع الإسلام، ١/ ١٤٥.

١٠١) روي عن علي بن أبي طالب وابن عمر -رضي الله عنهما- أنهما كانا يعتمران في كل يوم. انظر: الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧.

١٠٢) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧.

(١٠٣) يرى بعض الفقهاء أن عدد عمرات النبي -صلى الله عليه وسلم- كان أربعاً، وهو الراجح، ويرى آخرون أنه اعتمر ثلاث عمرات، ويرى آخرون أنه اعتمر مرتين، وقد جمع ابن حجر في فتح الباري بين هذه الروايات، معتبراً أن من قال بالمرتين، لم يعد العمرة التي قرنها النبي -صلى الله عليه وسلم- بحجته، ولم يعد كذلك العمرة التي صدَّ عنها، أو عدها ولم يعد عمرة الجعرانة لخفائها عليه، وأما من قال أنه اعتمر ثلاث مرات، فيحتمل أنه لم يعد عمرة الجعرانة لخفائها عليه. انظر: ابن حجر، فتح الباري، ٣/ ٦٠٠.

١٠٤) ابن حزم، المحلّى، ٧/ ٦٩.

١٠٥) ابن حجر، فتح الباري، ٣/ ٥٩٨.

١٠٦) النووي، المجموع، ٧/ ١٤١.

١٠٧) الحَطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧.

١٠٨) سورة الحج، آية رقم (٧٧).

١٠٩) ابن عبد البر، التمهيد، ٢٠/ ٢١.

١١٠) انظر ص (٨- ٩) من هذا البحث.

١١١) انظر ص (٥- ٦) من هذا البحث.

١١٢) النووي، المجموع، ٧/ ١٣٨.

(١١٣) انظر: الشيباني، الحجة على أهل المدينة، ٢/ ١٢٢-١٢٩، وقال: " فأما العمرة من التنعيم فإنه من شاء أن يخرج من الحرم ثم يحرم، فإنه يجزئ ذلك عنه إن شاء الله، ولكن الفضل أن يهل بها من الميقات الذي وقته رسول الله -صلى الله عليه وسلم- أو ما هو أبعد من التنعيم" . انظر: الشيباني، الحجة على أهل المدينة، ٢/ ١٤٣. ويفهم من كلامه أن من كان بمكة وأراد أن يعتمر فعليه أن يذهب إلى التنعيم، ولم يفرق في كلامه بين أهل مكة وغيرهم، وربما يكون هذا قد اعتمر قبل ذلك، وإن كان يستحب أن يكون الإهلال من الميقات، أو مما هو أبعد من التنعيم.

١١٤) انظر : ابن حزم، المحلّى، ٧/ ٦٨-٦٩ .

١١٥) النووي، المجموع، ٧/ ١٣٨ .

١١٦) كأن الإمام محمد بن الحسن الشيباني، يرد بهذه الكلمة على المالكية، الذين أولوا ما روي من مسألة التكرار بأن ذلك يصح لمن يُفرط في العمرة مدة من الزمن، فيجوز له أن يقضيها في عام كما ورد في أثر عائشة أم المؤمنين -رضي الله عنها- .

١١٧) الشيباني، الحجة على أهل المدينة، ٢/ ١٢٢ .

١١٨) انظر تخريجه ص (٩) من هذا البحث .

١١٩) النووي، المجموع، ٧/ ١٤٠ .

١٢٠)العَرَكُ : الحَيْض، وعَرَكَتْ المرأة عَرْكَاً وَعَرَاكَاً بفتحهما، وعُرُوكَاً : حاضت . انظر : الفيروزآبادي، القاموس

١٢١)الطَّمْث هنا : الحيض، يقال : طَمَثَتْ المرأة : أي حاضت، فهي حائض . انظر : الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٢٢٠، مادة (طمث) .

١٢٢) الشافعي، الأم، ٢/ ١٤٧ .

١٢٣) الشيباني، الحجة على أهل المدينة، ٢/ ١٢٥ , ١٢٧ , ١٢٩ .

١٢٤) العَلافُون : هم طالبو العَلَف وجَالِبُوه، كالحمَّرة والبغَّالة، والعِلافةُ : كالصِناعة : هي طلب العَلَف وشراؤه والمجيء به . انظر : المطرزي، المغرب، ص ٢٣٦، مادة (علف) .

١٢٥) ابن حجر، تلخيص الحبير، ٢/ ٢٤٣ . وقال : " حديث ابن عباس : لا يدخل أحد مكة إلا محرماً . البيهقي من حديثه نحوه، وإسناده جيد، ورواه ابن عدي مرفوعاً من وجهين ضعيفين، ولابن أبي شيبة من طريق طلحة عن عطاء عن ابن عباس قال : لا يدخل أحد مكة بغير إحرام إلا الحَطَّابين والعمالين وأصحاب منافعها، وفيه طلحة بن عمرو وفيه ضعف، وروى الشافعي عن ابن عيينة عن عمرو عن أبي الشعثاء أنه رأى ابن عباس يرد من جاوز الميقات غير محرم " .

١٢٦) الشيباني، الحجة على أهل المدينة، ٢/ ١٢٦ .

١٢٧) لم أعثر في كتب السنة على أثر علي بهذا اللفظ، وقد مضى بغير هذا المتن في الآثار التي رويت عن الصحابة -رضي الله عنهم- في موضوع تكرار العمرة في السنة الواحدة . انظر ص (٩-١٠) من هذا البحث .

١٢٨) لم أعثر عليه بهذا اللفظ في كتب السنة، علماً بأن فيه الحجاج بن أرطأة، وقد ضعفوه . وقد روى الشافعي في الأم عن حبيب المعلم، قال : سئل عطاء عن العمرة في كل شهر؟ قال : نعم . انظر : الشافعي، الأم، ص١٤٧، وقال الإمام محمد بن الحسن : " وأخبرنا سعيد بن أبي عروبة عن قتادة عن عطاء بن أبي رباح أنه كان لا يرى بأساً أن يعتمر الرجل في الشهر مرة ومرتين وثلاثاً " . انظر : الشيباني، الحجة على أهل المدينة، ٢/ ١٢٩ .

١٢٩) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٨ . والبهوتي، كشاف القناع، ٢/ ٥٢٠ . والمرداوي، الإنصاف، ٤/ ٥٧ .

١٣٠) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٨ .

١٣١) البهوتي، كشاف القناع، ٢/ ٥٢٠.
١٣٢) انظر ص (٧) من هذا البحث.
١٣٣) مراد طاوس بالتعذيب -والله أعلم- إتعابه نفسه، لا أن الله يعذبه على ذلك. انظر: الطبري، (محب الدين)، القرى لقاصد أم القرى، ص٣٣٤.
١٣٤) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٨- ١٧٩.
١٣٥) روى أنس بن مالك -رضي الله عنه- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- حج حجة واحدة، واعتمر أربع عمر، واحدة في ذي القعدة، وعمرة الحديبية، وعمرة مع حجته، وعمرة من الجعرانة إذ قسم غنائم حُنَيْن". انظر: البخاري، الجامع الصحيح، مع شرح فتح الباري، ٣/ ٦٠٠.
١٣٦) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٩. وقد نقل ابن حجر ما يوافق هذا القول عن صاحب "الهدى" فقال: "قال صاحب الهدى: لم ينقل أنه -صلى الله عليه وسلم- اعتمر مدة إقامته بمكة قبل الهجرة، ولا اعتمر بعد الهجرة إلا داخلاً إلى مكة، ولم يعتمر قط خارجاً من مكة إلى الحل ثم يدخل مكة بعمرة كما يفعل الناس اليوم، ولا ثبت عن أحد من الصحابة أنه فعل ذلك في حياته إلا عائشة وحدها"، قال ابن حجر تعليقاً عليه: "وبعد أن فعلته عائشة بأمره دل على مشروعيته". انظر: ابن حجر، فتح الباري، ٣/ ٦٠٦.
١٣٧) الطوسي، النهاية، ص٢٨١.
١٣٨) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٨. والبهوتي، كشاف القناع، ٢/ ٥٢٠.
١٣٩) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٨.
١٤٠) المرداوي، الإنصاف، ٤/ ٥٧.
١٤١) المُنَّةُ بضم الميم وتشديد النون هي: القُوَّة، يقال: هو ضعيف المُنَّة، أي قليل القُوَّة. انظر: الرازي، مختار الصحاح، ص٢٦٥، مادة(منن).
١٤٢) الطبري (محب الدين)، القرى لقاصد أم القرى، ص٣٣٢-٣٣٣.
١٤٣) أخرجه الأزرقي، انظر: الطبري (محب الدين)، القرى لقاصد أم القرى، ص٣٣٣.
١٤٤) الطبري (محب الدين)، القرى لقاصد أم القرى، ص٣٣٣.
١٤٥) المصدر السابق، ص٣٣٤.
١٤٦) هذا مع الأخذ بعين الاعتبار المدة التي ينبت فيها شعره إن كان قد حلقه في العمرة الأولى، وأما إن كان قد قصره في الأولى فله أن يعتمر ما شاء.

(١) ميقات من كان في الحرم من مكي وغيره وأراد العمرة أدنى الحل، فيحرم من أدناه إلى الحرم، والأولى أن يكون إحرامه من التنعيم، - بفتح التاء وسكون النون وكسر العين وهو مكان معروف خارج مكة على بعد أربعة أميال منها إلى جهة المدينة- لأن النبي -صلى الله عليه وسلم- أمر عبد الرحمن بن أبي بكر أن يُعمر عائشة من التنعيم، وقد قال ابن سيرين: بلغني أن النبي -صلى الله عليه وسلم- وقت لأهل مكة التنعيم. ثم يلي التنعيم في الأفضلية الإحرام من الجعرانة، بكسر الجيم وإسكان العين، -وهي موضع بين مكة والطائف خارج حدود الحرم يعتمر منه سمي بر يطة

بنت سعد- ، ثم يلي الإحرام من الجعرانة الإحرام من الحديبية ، ثم يلي ذلك ما بعد من عن الحرم . انظر : البهوتي ، كشاف القناع ، ٢/ ٥٢٠ . وابن حجر ، فتح الباري ، ٣/ ٦٠٧ . وهناك قول آخر أن ميقات العمرة لأهل مكة هو الحل ، أما أمر النبي -صلى الله عليه وسلم- عائشة بالإحرام من التنعيم لأنه كان أقرب الحل إلى مكة ، واستدل له بما ورد من طريق ابن أبي مليكة عن عائشة في حديثها قالت : وكان أدنانا من الحل فاعتمرت منه " قال الطحاوي : فثبت بذلك أن ميقات مكة للعمرة الحل ، وأن التنعيم وغيره في ذلك سواء . انظر : ابن حجر ، فتح الباري ، ٣/ ٦٠٦-٦٠٧ .

١٤٨)) أخذ الفقهاء من قول الرسول -صلى الله عليه وسلم- لعائشة -رضي الله عنها- في عمرة التنعيم : " ولكنها على قدر نفقتك أو نصبك " أن العمرة التي يؤتى بها من التنعيم تكون أقل في الأجر من التي يحرم بها كلٌّ من ميقاته ، قال ابن حجر : " واستُدل به -أي بالحديث السابق- على أن الاعتمار لمن كان بمكة من جهة الحل القريبة أقل أجراً من الاعتمار من جهة الحل البعيدة ، وهو ظاهر الحديث " . ولذلك قالوا في المكي أنه كلما تباعد أيضاً كان أعظم لأجره . انظر : البخاري ، الجامع الصحيح ، ٢/ ٦٣٤ ، كتاب العمرة ، باب أجر العمرة على قدر النصب ، رقم : ١٦٩٥ . وابن حجر ، فتح الباري ٣/ ٦١١ . قلت : إن قلة الأجر المذكورة هنا ، لا تنافي صحة العمرة الحاصلة من التنعيم ، والله أعلم .

١٤٩) ابن حجر ، فتح الباري ، ٣/ ٦٠٧ .

(٤) يرى بعض الفقهاء أنه لا عمرة على أهل مكة ، وإنما عمرتهم الطواف ، جاء في المغني قوله : " وليس على أهل مكة عمرة ، نص عليه أحمد ، وقال : كان ابن عباس يرى العمرة واجبة ويقول : يا أهل مكة ليس عليكم عمرة ، إنما عمرتكم الطواف بالبيت ، وبهذا قال عطاء ، وطاوس ، قال عطاء : ليس أحد من خلق الله إلا عليه حج وعمرة واجبان ، لا بد منهما لمن استطاع إليهما سبيلاً إلا أهل مكة ، فإن عليهم حجة ، وليس عليهم عمرة من أجل طوافهم بالبيت ، ووجه ذلك أن ركن العمرة ومعظمها الطواف بالبيت ، وهم يفعلونه ، فأجزأ عنهم " . انظر : ابن قدامة ، المغني ، ٣/ ١٧٦ . وانظر : الطبري ، (محب الدين) ، القرى لقاصد أم القرى ، ص٣٣٣ . وقد نقل الزركشي من الشافعية هذا القول عن الإمام مالك أيضاً ، قال الحَطَّاب : " قلت : وهو غريب ، لا يعرف في المذهب عن مالك ، قال ابن فرحون في شرح ابن الحاجب : وعن عطاء أنه قال : العمرة واجبة على الناس إلا على أهل مكة ، لأنهم يطوفون بالبيت " . انظر : الحَطَّاب ، مواهب الجليل ، ٢/ ٤٦٧ .

(١٥١) كلام الإمام أحمد مبني على ما روي عن ابن عباس -رضي الله عنهما- في هذا الشأن . انظر : ابن قدامة ، المغني ، ٣/ ١٧٨ .

(١٥٢) اندراس الشيء : انطماسه وذهابه ، يقال : اندرس الشيء : إذا انطمس وامَّحى وذهب . انظر : الفيروزآبادي ، القاموس المحيط ، ص٧٠٢ ، مادة (درس) .

(١٥٣) التطابق والمطابقة : الموافقة . انظر : الفيروزآبادي ، القاموس المحيط ، ص١١٦٦ ، مادة (طبق) .

(١٥٤)الطبري (محب الدين) ، القرى لقاصد أم القرى ، ص ٣٣٣ .

أَحكامُ النحاة ولغةُ القرآن؛
أَجوازٌ وعدمُ جوازٍ أم تميُّزٌ وإِعَجازٌ؟

د. محمد ربّاع*

* قسم اللغة العربيّة–جامعة النجاح الوطنيّة

ملخص

عندَ المحدثين أنّ النحاةَ أسرفوا في إخضاعهم القرآنَ ووجوهَ القراءات القرآنيّة لقواعدهم تحكّمًا قاصرًا، وطعنًا غيرَ مرتضًى، وأنّ كلَّ ما جاءَ به القرآنُ وقرّاؤُهُ ينبغي أنْ يدخلَ في بابِ جوازٍ، لا تحفّظَ عليه ولا اعتراض.

تستقري هذه الدراسةُ أحكامَ النحاة وما اقترفوا من أوصاف، وتحتكمُ إلى بيئة القرّاء وعلماء القراءات، فتُلفيَ حقيقةً قُلبت، وأنّ أحكامَ النحاة كانت مستلّةً من تلكم البيئةَ، وأنَّ اقترافَها لم يكن خدمةً للنحو وأهله، بل كانت نفعًا للنصِّ القرآنيِّ، وكانَ النحوُ وسيلةً.

ثُمَّ تختبرُ إمكاناتَ القياسَ على ما يأتي في القرآن مخالفًا أصولَ العربيّة؛ أيجوزُ في العربيّة أم يتميَّزُ فيها؟ قد يكونُ جوازُهُ معجبًا؛ قولاً ورأيًا، ولكنّه قد يتعذّرُ تطبيقًا وصنعًا، ولكنَّ ذاك يظلُّ خصوصيّةً فذّةً، تسرُّ أنْ تكونَ مفضيةً إلى كشف عن خصائصَ أسلوبيّة، لا يتأتّى إذا اختُطفت التراكيبُ من سياقاتِها، وإلاّ فإنّ إفرادَها لا يضرُّ؛ حفاظًا على لغةِ القرآنِ ذاتِها أنْ تتميّعَ وينتكسَ نظامُها.

Abstract

The moderns maintained that Arab grammarians had exaggerated in subjecting the Holy Qur'an and the Qur'anic readings to their rules. The moderns also believed that the grammarians titled too much towards the necessity of taking all rules from the Holy Qur'an and permitting them in Arabic. This study examined the Arab grammarians ' rules against the environment of reciters and scholars of recitations. It was found that the truth had been turned upside down. That is, the Arab grammarians had taken those rules from the same environment and those rules hadn't been used for the sake of grammar but for the sake of serving the Qur'anic text. The study also explored the possibility of measuring things in the Holy Qur'an which violate the rules of Arabic grammar. It was found that their permissibility in Arabic is only theoretical (inapplicable). They have to remain characteristic of the Holy Qur'an. This helps in revealing stylistic features, unlikely to be uncovered on the basis of text's lteral meaning.

موقفُ المحدثين

يَشدُّ الانتباهَ في دراساتِ المحدثين لقضايا أُصول النحو عندَ القدماء أَنّ فيها نغمةً ناقدةً مسيطرةً، تكادُ تكونُ واحدةً من الموجَباتِ التي يستدعيها كلُّ من يتوقّفُ مدقِّقًا فاحصًا، أو يشيرُ إلماحًا عارضًا لقضيّةِ الاستشهاد النحويِّ بالقرآن وقراءاته؛ ذلك أَنَّ نحاةَ العربيّةِ، لديهم، قد جانَبوا الصوابَ في استشهادهم به؛ أخطؤوا أنْ تركوا جُلَّهُ، وأَساؤوا أنْ وضعوا بعضَ ما أخذوا به في غير محلِّه، فوصفوا بعضَ القراءاتِ بما لا ينبغي.

أَمّا خطؤُهم فَيُبنى، عندَ المحدثين، على أنّ أولئك النحاةَ قد قدّموا الشعرَ، ولم يلتفتوا إلى القرآن إلاّ عرضًا، وكانَ عليهم أنْ يعوّلوا عليه لا على الشعر؛ فقد أشارَ محمّد عيد إلى أَنّ النحاةَ لم يستخدموا القرآنَ في دراسةِ مسائلِ النحو، ولم يولوه ما هو حقيقٌ به في الاستشهاد، ثُمَّ قالَ: " ولا أعتقدُ أَنّني أَتجاوزُ وجهَ الحقِّ كثيرًا إذ أَزعمُ أنّ هذا الانصرافَ عن الاعتماد علَى النصِّ القرآنيِّ في الاحتجاج قد شملَ معظمَ النحاةِ تقريبًا، فيما أعلمُ، عدا ابنَ هشام " (i) والتمسَ لهذا تفسيرًا فألفاهُ ماثلاً في التحرّز الدينيِّ؛ إذ نظرَ القدماءُ إلى نصوصِ القرآنِ نظرةَ تقديسٍ وتنزيه فانصرفوا عنها في الدراسةِ والاستدلال(ii).

ولَا يخلو الوصفُ السابقُ من مبالغة؛ فقد اعتمدَ محمّد عيد والذاهبون مذهبَهُ على إحصاءِ ما في كتابِ سيبويه من آياتِ الذكر وأبياتِ الشعر، وفيه ما يزيدُ على أربعمائة آية، وخمسون وألفُ شاهدٍ شعريٍّ، وينبغي ألاّ يُعتدَّ بظاهر هذه المفارقةِ في العدد؛ فهي مسبَّبةٌ عن الفارق الطبيعيِّ بينَ حجمِ القرآن وحجمِ الشعرِ الذي اعتمدَ عليه النحاةُ(iii)، ثُمَّ إنّ الموازنةَ بينَ الشعرِ والقرآن يجبُ أَنْ تستندَ إلى أصولِ الاستشهاد وأسبابه، ومن المعروفِ أَنَّ النحاةَ لا يستشهدون للقواعد المطّردة كالفاعلِ والمفعولِ و ... ، وإنّما يستشهدون لما يخالفُ هذه القواعدَ ممّا يكونُ ضرورةً أو شاذًّا أو بحاجةٍ إلى تأويلٍ أو تفريع(iv)؛ ولذا فإنّ الفارقَ بينَ مقدار الشعر ومقدار القرآن فارقٌ في مقدارِ الانحرافِ عن التقعيد، وليسَ فارقًا في تقريرِ الأحكامِ وبناءِ القواعدِ، وهذا يدلُّ على أنّ تراكيبَ القرآن كانت أكثرَ اتّساقًا معَ قواعد النحوِ(v).

وأمّا ما أسَـاءَ فيه القدماءُ، عندَ المحدثين، فيتمثّلُ في أنّهم عمدوا إلى رفضِ القياسِ على بعضِ الظواهر اللغويّةِ ممّا جاءَ فيه، فأخضعوه للتأويل، ورمَوْا بعضَ القراءاتِ بالضعفِ أو الشذوذِ أو القبحِ أو ... ، ولم يتورّع أولئك النحاةُ " أَنْ يطبِّقوا قانونَهم أحيانًا على آياتٍ من القرآنِ الكريمِ كما طبّقوه على غيرِه، وهذه جرأةٌ منقطعةُ النظيرِ ونهايةُ الجمودِ على الرأيِ

الخاطئ " (vi) .

وهذا النقدُ سائرٌ لدى المحدثين، ثُمَّ يفترقونَ في موقفِهم من صنيعِ القدماءِ؛ فثَمَّ مستنكرٌ قادحٌ متّهمٌ القدماءَ بالإساءةِ أو التآمرِ على القرّاءِ(vii)، أو واصفٌ صنيعَهم بالضلال المبين الآتي من المنحرفين الذين رفضوا قبولَ بعضِ القراءاتِ بسببِ غرورهم وعدم قيامِهم بحقِّ العلم(viii)، وثَمَّ معتذرٌ لهم ملتمسٌ تأويلاً أو توجيهًا لتلكم الأحكام، فلديه " أنّ طعنَ النحاةِ في قراءة ما لا ينبغي أنْ يعدَّ طعنًا في القرآن نفسه، لأنَّ النحويَّ الذي يطعنُ في إحدى القراءاتِ يقبلُ القراءاتِ الأخرى، ولا يطعنُ فيها، وإنّما يعدُّ ذلك نقدًا لروايةٍ ما في ضوءِ معيار نحويٍّ " (ix) .

ثُمَّ يلتقي هؤلاء وأولئك على وجوبِ الأخذِ بالقراءاتِ القرآنيّةِ، والقياسِ عليها دونَ رفضٍ أو تأويل، وهذا الملحظُ المسلَّطُ على أَحكامِ النحاةِ الموجبُ الاعتدادَ بكلِّ ما جاءَ في القراءاتِ والقياسَ عليه - هو ما نعالجُهُ في هذه الدراسةِ، وذلك بتحليلِ ما صدرَ عن القدماءِ، وفحصِ إمكاناتِ القياسِ على ما رفضوا القياسَ عليهِ من لغةِ القرآنِ، وما يتأسَّسُ على ذلك من تأصيلِ منهجٍ يناسبُ درسَ هذه اللغةِ .

صنيعُ القدماءِ

لم يكن موقفُ المحدثين السابقُ وصفُهُ إلاّ امتدادًا لما سنعرضُ له من آراءِ بعضِ النحويّين والمفسّرين، ولا أرتابُ أنّ ظاهرَ الأمر يدعو إلى حَيْرةٍ واستغراب، وقد يكونُ ذاك التسامحُ أو التساهلُ الذي ينظرُ به بعضُ المحدثين إلى صنيعِ القدماءِ غيرَ مقْنع .

وممّا يزيدُ الأمرَ تعقيدًا وإشكالاً أنّ معاينةَ أحكامِ القدماءِ تنفي ما قيلَ من أعذار التُمست لهم؛ فالأمرُ ليسَ محصورًا في إثباتِ ما صدرَ عنهم أو دحضه، فهو ثابتٌ ناطقٌ، ويكادُ بعضُ أَحكامهم على القراءاتِ يكونُ قاطعًا، يأبى أن يُحملَ على التأويل لشدّة انكشافه ووضوحِ ألفاظِه، وتسويغُ ذلك لا يعدو أنْ يكونَ تبسيطًا للمسألةِ وتجاوزًا لكثافةِ مدلولاتها .

وكأنَّ هذا يُغْري أنْ نرتدَّ لنخلدَ إلى طمأنينةِ أن نجدَ من يدافعُ عن قرّاءِ الذكرِ الحكيم ليردَّ طعونَ أولئك النحاةِ، ولْيقل في ذمِّهم، بعد ذلك، ما يشاءُ، ولكنّ هذا لا يتجاوزُ أَنْ يكونَ ضربًا من خداع النفس، ينكشفُ أنْ نجدَ أَنّ التحاملَ على من طعنَ في بعضِ وجوه القراءاتِ يُدخلُنا في متاهةٍ أَشدَّ مقتًا من السابقةِ؛ ذلك أَنّ هذه الطعونَ، وإنْ كانت تُظهرُ موجّهةً إلى

بعضِ النحويّين، يجبُ أَنْ تُسحبَ على نفرٍ غيرِ يسيرٍ من علمائنا، ممّن هم من قرّاءِ الذكرِ الحكيم، أو ممّن استكانتِ الأمّةُ إلى نقلِهم لهذه القراءاتِ، والطعنُ في واحدٍ من هؤلاءِ أَشدُّ من طعنه هو في وجه أو وجوه مفردةٍ من وجوه القراءاتِ.

ولو أَنّ تلكم الأحكامَ كانت تصدرُ عن بعضِ الشعوبيّين أو المشكوكِ في رجاحةِ دينِهم وتديّنِهم، أو المغمورين في حياتِهم ليَسُرَ الخطبُ وهانَ، ولكانَ علينا أنْ نلتمسَ مسلكًا في الردِّ عليهم أَشدَّ ممّا عليه المحدثون ...، إنّ تلكم الأحكامَ يقترفُها بل يبدأُ بها ابنُ عبّاس وأبو عمرو بنُ العلاءِ والكسائيُّ وابنُ مجاهد وغيرُهم من أصحابِ القراءاتِ، ولم يكنِ النحاةُ إلاّ مردّدين بعضَ ما وجدوه لدى هؤلاءِ، ولئن ضربنا صفحًا عن كلِّ من تعرّضَ للقراءاتِ ليتعذّرنّ علينا أشياخُهم هؤلاءِ؛ فهم من مهّدَ لهم السبيلَ، بل بلغُوا في ذلك الغايةَ.

فهل ينبغي علينا أن ننجرَّ ندافعُ عن تديّنِ أبي عمرو وابنِ مجاهدٍ والكسائيِّ؟ إنّ التحاملَ على مثلِ هؤلاءِ ينبغي ألاّ يسلَّمَ به بتلكم السلاسةِ.

تلكَ مزلّةٌ، إلاّ إذا شئنا ألاّ نرى في تلكم الأحكامِ إلاّ نحوًا ونحويًّا، وأبينا أنْ نرى ما هو مكشوفٌ لدى أهلِ القراءاتِ أنفسِهم.

إخالُ أَنَّ تضافرَ التعقيداتِ السابقةِ يدعو إلى إعادةِ النظرِ في هذه المسألةِ؛ فلا الطعنُ في أيّةِ قراءةٍ من القراءاتِ السبعِ بمغفورٍ أو هيّنٍ، ولا الطعنُ في بعضِ من طعنوا فيها بمقبولٍ أو مرتضى.

وما زلتُ لا أنفكُّ أتفحّصُ هذا الأمرَ حتّى أَلفيتُني أركَنُ إلى أنّ الدفاعَ عن قُرّاءِ الذكرِ الحكيم، منذُ بداياته العتيقةِ، قد انزاحَ بالمسألةِ فصرفَها عن بيئتِها وغايتِها، فقد شاءَ من تصدّى لذلك أَنْ يسلِّطَ الضوءَ على بيئةِ النحاةِ وحسبُ، ومن ثَمَّ يكونُ طعنُهُ في هذه البيئةِ مؤسَّسًا على غايةٍ دينيّةٍ ضدَّ غايةٍ نحويّةٍ، فالنحويُّ يطعنُ في هذه القراءةِ أو تلك؛ لأنّه يدافعُ عن النحو وسلامةِ قواعده.

وقد أكسبَ هذا الانزياحُ صانعيه فرادةً في تهويلِ المسألةِ وتضخيمِها، وحرّيّةً منفلتًا عنانُها في بيئةِ النحو، نأيًا عن حرجٍ لا يسلَمُ من تشرّبه بهواجس عاطفةٍ في بيئةِ القرّاءِ، فالتحاملُ على النحاةِ يصبحُ مشروعًا بل مندوبًا؛ لأنّه دفاعٌ عن القرآن الكريم وقراءاته، ولربّما كانَ ذلك مؤذنًا أنْ تتحوّلَ المسألةُ، عندَ المحدثين، إلى صراعٍ بينَ النحاةِ والقرّاء(X).

إنّ موقفَ المحدثين من النحويّين الذين تحاملوا على بعضِ وجوهِ القراءاتِ موقفٌ خارجيٌّ

لم يعشْ في البيئةِ التي أظلّتهم، أو لم يُعاينِ المسألةَ في حدود ظروفِها الملابسةِ لها، وإنّما سحبَ عليها معطياتٍ مغايرةً؛ فضلاً على أنّه نَسبَها إلى غير من تأصّلت لديهم، وقلبَ الوسيلةَ غايةً، ولفحصِ هذه البيئةِ ينبغي أنْ نضعَ المسألةَ في سياقِها التاريخيِّ، انثناءً ممّا مهّدنا به قبلاً، وعودًا إلى البداياتِ الأولى لهذه الظاهرةِ، وهي تنتظمُ وَفْقَ هذا التدرُّجِ.

الدفاعُ عن القراءاتِ

تمثّلُ الفترةُ التي عاشَ فيها الزمخشريُّ (٤٦٧هـ-٥٣٨هـ) حدًّا يكادُ يكونُ فاصلاً بينَ طعنِ الطاعنينَ في بعضِ القراءاتِ ودفاعِ المدافعين عنها، ولربّما كانَ الزمخشريُّ آخرَ نحويٍّ يشارُ إليه في هذا السياق، فكأنّ الأمرَ توقّفَ بعدَه، وفي المقابلِ فإنّ الدفاعَ عن القراءاتِ نشأَ في وقتٍ متأخّرٍ، وكانَ يُمثِّلُ نقدًا لتراثٍ سابقٍ لم يعاصرْهُ، نجدُ ذلك لدى ابنِ يعيشَ (ت ٦٣٤هـ) وابنِ مالكٍ (ت ٦٧٢هـ) وأبي حيّانَ (ت ٧٥٤هـ) والسيوطيِّ (ت ٩١١هـ) والبغداديِّ (ت ١٠٩٣هـ) وغيرهم، ويُلحظُ أنّ هذا النقدَ بدأَ خفيفًا لا يتجاوزُ الاعتراضَ، ووصلَ الذروةَ في التشنيعِ والقدحِ لدى أبي حيّانَ، ويحسنُ أنْ نتوقّفَ عندَ نماذجَ من أقوالِهم.

ذكرَ ابنُ يعيشَ قراءةَ حمزةَ ﴿اتّقوا اللهَ الذي تساءلونَ به والأرحامِ﴾ ثُمَّ قالَ: " أكثرُ النحويّين قد ضعّفَ هذه القراءةَ؛ نظرًا إلى العطفِ على المضمرِ المخفوضِ، وقد ردَّ أبو العبّاسِ محمّدُ بنُ يزيدَ هذه القراءةَ، وقالَ: لا تَحِلُّ القراءةُ بها، وهذا القولُ غيرُ مرضيٍّ من أبي العبّاسِ؛ لأنّه قد رواها إمامٌ ثقةٌ، ولا سبيلَ إلى ردِّ نقلِ الثقةِ، مع أنّه قد قرأَها جماعةٌ من غيرِ السبعةِ ... " (xi).

وعُنيَ أبو حيّانَ بمقارعةِ هذا النقد عنايةً واسعةً؛ فقد ذكرَ قراءةَ أبي جعفر: ﴿وإذ قلنا للملائكةِ اسجدوا ...﴾ بضمِّ التاءِ ثُمَّ قالَ: " قالَ الزجّاجُ: هذا غلطٌ من أبي جعفر، وقالَ الفارسيُّ: هذا خطأٌ، وقالَ ابنُ جنّي: لأنّ كسرةَ التاءِ كسرةُ إعراب، وإنّما يجوزُ هذا الذي ذهبَ إليه أبو جعفر إذا كانَ ما قبلَ الهمزةِ ساكنًا صحيحًا ... ، وقالَ الزمخشريُّ: لا يجوزُ استهلاكُ الحركةِ الإعرابيّةِ بحركةِ الاتباعِ إلاّ في لغةٍ ضعيفةٍ، كقولِهم: الحمدِ للهِ، انتهى كلامُهُ. وإذا كانَ ذلك في لغةٍ ضعيفةٍ، وقد نقلَ أنّها لغةُ أزدِ شنوءةَ، فلا ينبغي أَن يُخطّأَ القارئُ بها ولا يُغلّطَ " (xii).

ووصفَ المبرّدُ قراءةَ أبي عمرٍو " بارئْكم " بأنّها لحنٌ، فأنكرَ أبو حيّانَ قولَهُ، ونعتَهُ بأنّه "

ليس بشيءٍ "(xiii)، وجاءَ إلى همز نافع " معائشَ " فذكرَ أنّ الزجّاجَ قالَ عنه: " جميعُ نحاةِ البصـرةِ تزعمُ أنّ همزَها خطأٌ " وأنَّ المازنيَّ قالَ: " أَصلُ أخذِ هذه القراءةِ عن نافعٍ، ولم يكن يدري ما العربيّةُ"، وفي أثناءِ دفاعه عن نافع وقراءته قالَ: " ولسنا متعبّدين بأقوالِ نحاةِ البصرةِ ...، وكثيرٌ من هؤلاءِ النحاةِ يسيئون الظنَّ بالقرّاءِ، ولا يجوزُ لهم ذلك "(xiv).

ووقفَ عندَ قراءةِ ابنِ عامر ﴿زُيِّنَ لكثيرٍ من المشركينَ قتلُ أولادَهم شركائهم﴾ وأشارَ إلى أنَّ جمهورَ البصريّين يمنعُها، وتعقّبَ الزمخشريَّ أنْ ردَّها فقالَ عنه: " وأعجبُ لعجميٍّ ضعيفٍ في النحو، يردُّ على عربيٍّ صريحٍ محضٍ قراءةً متواترةً. موجودٌ نظيرُها في لسانِ العربِ في غيرِ ما بيتٍ، وأَعجبُ لسوءِ ظنِّ هذا الرجلِ بالقرّاءِ الأئمّةِ الذين تخيَّرتهم هذه الأمّةُ لنقلِ كتابِ الله شرقًا وغربًا ...، ولا التفاتَ أيضاً لقول أبي عليٍّ الفارسيِّ: هذا قبيحٌ قليلٌ في الاستعمال، ولو عدلَ عنها - يعني ابنَ عامر - كانَ أَولى "(xv).

وقالَ السيوطيُّ معمِّمًا: " كانَ قومٌ من النحاةِ المتقدّمين يعيبون على عاصمٍ وحمزةَ وابنِ عامرٍ قراءاتٍ بعيدةً في العربيّةِ، وينسبونَهم إلى اللحن، وهم مخطئون في ذلك؛ فإنّ قراءاتِهم ثابتةٌ بالأسانيدِ المتواترةِ الصحيحةِ التي لا مطعنَ فيها "(xvi).

ونقلَ البغداديُّ أَقوالَ الفرّاءِ والفارسيِّ وأبي عبيدةَ والزمخشريِّ في ردِّ قراءةِ ابنِ عامرٍ السابقةِ ثُمّ قالَ: " وهذه الأقوالُ كلُّها لا ينبغي أن يُلتفتَ إليها؛ لأنّها طعنٌ في المتواترِ، وإنْ كانت صادرةً عن أئمّةٍ أكابرَ "(xvii).

طعنُ النحاةِ في القرّاءِ

عُنيتُ في الكلامِ على أقوالِ المدافعين عن القرّاءِ وقراءاتِهم أنْ أُبقيَها مضمّنةً أَقوالَ النحويّين الذين طعنوا فيها، وقد ذُكرَ ثَمَّ الزمخشريُّ، وابنُ جنّي (ت ٣٩٢هـ) والفارسيُّ (ت ٣٧٧هـ) والزجّاجُ (ت ٣١٦هـ) والمبرّدُ (ت ٢٨٦هـ) والمازنيُّ (ت ٢٤٩هـ) وأبو عبيدةَ (ت ٢١٠هـ)؛ فلا أَجدُ ما يدعو إلى مدِّ القولِ في كلِّ ما صدرَ عنهم من نقدٍ أو طعنٍ، أو تتبُّعِ القراءاتِ التي درسوها، والقرّاءِ الذين توافقوا على القراءةِ بها، وربّما لم يسلم نحويٌّ من نحاةِ هذا الجيلِ من الطعنِ في بعضِ وجوهِ القراءاتِ، ولم يسلم قارئٌ من القرّاءِ من نقدِ وجهٍ من وجوهِ قراءته، ويكفي أن أشيرَ إلى أنّ أبا جعفرٍ النحّاسَ (ت ٣٣٨ هـ) قد انتقدَ قراءاتٍ للكسائيِّ وحمزةَ وأبي عمرٍو ونافعٍ، فضلاً على منْ هم من غيرِ السبعةِ(xviii)، وقد سبقَهُ الفرّاءُ (ت

٢٠٧هـ) فأحاطَ نقدُهُ بجمهور القرّاء، فلم يسلم قارئٌ من القرّاء السبعة من وصف الفرّاء قراءةً له بأنّها لا تجوزُ أو لا شيءَ أو غلطٌ أو وهمٌ أو شاذّةٌ أو ضعيفةٌ أو قبيحةٌ ... ، فضلاً على ما لا يشتهيه أو لا يعجبُه منها(xix).

وليس هناك ما يدعو إلى الكلام على أمانةِ هؤلاء العلماءِ ومدى عنايتِهم بالذكر الحكيم، لنثبتَ الوجهَ الآخرَ لاهتمامِهم؛ " تخصّصِهم " ، وأنّ كلامَهم على القراءاتِ كانَ يأتي غالبًا في سياق كلامِهم على القرآن.

ولكنْ، يتبيَّنُ ممّا سبقَ أنّ النَقدَ كانَ يوجَّهُ إلى النحاةِ على وجه التخصيص، مُظهرًا أقوالَهم نحويّةً صرفةً، ثُمَّ إنّه نقدٌ يتسلّطُ على هؤلاءِ النحاةِ الذين عاشوا في القرنِ الثالثِ وما بعدَه، ثُمَّ إنّه كانَ دفاعًا عن القراءاتِ السبعِ بالدرجةِ الأولى.

طعنُ القرّاءِ في القرّاءِ

وعندي أنّ ما صدرَ عن أولئكَ النحاةِ لم يكن إلاّ تكرارًا أو إعادةَ صياغةٍ لما ورثوه من بيئةِ القرّاءِ أنفسِهم؛ فإذا عدنا إلى هذه البيئةِ وجدنا كثرةً مفرطةً في استخدامِ تلكم الأحكامِ على القراءاتِ، وهي صادرةٌ عن قرّاءٍ أو عمّن عُنوا بالقراءاتِ تثبيتًا وتمحيصًا، وهي أحكامٌ سائرةٌ منذُ البداياتِ البعيدةِ لاختلافِ القرّاءِ، وهذه نماذجُ مفردةٌ منها متبعةٌ بتفصيلِ القولِ على ما جاءَ به ابنُ مجاهد.

١- رُويَ عن ابنِ عبّاس أنّه " لقيَ ابنَ أخي عبيد بن عمير فقالَ: إنّ ابنَ عمِّكَ لعربيٌّ، فما له يلحنُ في قولِه: ﴿إذا قومُك منه يَصُدّون﴾؟ إنّما هي يَصِدّون " (xx)، وما عدَّهُ ابنُ عبّاسٍ لحنًا قرأَ به نافعٌ وابنُ عامر والكسائيُّ(xxi).

٢- وقرأَ يحيى بنُ يعمرَ ﴿أفحكمُ الجاهليّةِ يبغون؟﴾ برفعِ " حكم " ، فقالَ الأعرجُ: " لا أعرفُ في العربيّةِ أفحكمُ " (xxii).

٣- وأنكرَ أبو عمرو قراءةَ ﴿هؤلاءِ بناتي هنّ أطهرَ لكم﴾ فقالَ: " احتبى ابنُ مروانَ في ذه في اللحن " ، وقراءةَ أبي جعفر والأعرجِ وشيبةَ ﴿ليُجزى قومًا بما كانوا يكسبون﴾ فقالَ: " وهذا لحنٌ ظاهرٌ " ، وعقّب على قراءةِ ﴿هئتُ لك﴾ بكسر الهاءِ، وهي روايةُ هشامٍ عن ابن عامر، بأنّه باطلٌ ولا يوجدُ في كلامِ العربِ(xxiii)، وذكرَ الفرّاءُ أنّ العربَ " تقولُ: ﴿حتّى إذا ادّاركوا﴾ تجمعُ بينَ ساكنين ... ، وبذلك كانَ يأخذُ أبو عمرو بنُ العلاءِ ويردُّ

الوجهَ الأوّلَ " (xxiv)، وإذا صحَّ هذا فهو يردُّ قراءةَ معظمِ القرّاءِ العشرةِ.

٤- وروى الفرّاءُ عن الأعمشِ أنّه لحّنَ إبراهيمَ النخعيَّ وطلحةَ في قراءةٍ فقالَ لهما: " لحنتما لا أُجالسُكما اليومَ " ، وذكَرَ أيضًا أنّ أبا عبد الرحمن السلَميَّ كانَ يقرأُ " عَرَفَ بعضَهُ " ، وكانَ " إذا قرأَ عليه الرجلُ " عَرَّفَ بعضَهُ " بالتشديدِ حصَبَهُ بالحصباءِ " (xxv)، وهي قراءةُ الجمهورِ.

٥- وقرأَ خمسةٌ مَن السبعةِ " كن فيكونُ " ولكنّ الكسائيَّ كانَ يردُّ الرفعَ ولا يجيزُهُ، وكانَ " يعيبُ قولَهم: " فلتفرحوا " ؛ لأنَّه وجدَهُ قليلاً فجعلَهُ عيبًا " (xxvi).

٦- وقرأَ الأعمشُ في حضرةِ سفيانَ الثوريِّ ﴿وما كانَ صلاتَهم عندَ البيت إلاّ مكاءٌ وتصديةٌ﴾ وذكرَ أنّها قراءةُ عاصمٍ، فقالَ له سفيانُ: " وأَنْ لحنَ عاصمٌ تلحنُ أنتَ؟ " (xxvii).

٧- قرأَ السلميُّ وزيدُ بنُ عليٍّ وأَبو الدرداء وأبو جعفر قولَهُ تعالى: ﴿قالوا سبحانَكَ ما كانَ ينبغـي لنا أَنْ نَتّخذَ من دونكَ من أولياءَ﴾ ببناء " نتّخذ " للمجهول، وروى ابنُ خالويه: " وقرأَ الحجّاجُ على المنبرِ " ما كانَ ينبغي لنا أَنْ نُتَّخَذَ " بضمِّ النونَ، فبلغَ عاصمًا فقالَ: مُقِّتَ المخدَّجُ، أَوَ ما علمَ أَنّ فيها من؟ " (xxviii).

هذه نُتفٌ منسوبةٌ إلى الرعيلِ الأوّلِ من أهلِ القراءاتِ ممّن ضاعَ جلُّ كلامِهم فلم يُحفظ، ولو نُقلَ إلينا لجاءنا من مثلِها كثيرٌ، فضلاً على أنّني لم أَنصرف إلى الإحاطةِ والاستقصاءِ، وفي آراءِ ابن مجاهد ما يُغني عن ذلك.

يمثِّلُ ابنُ مجاهدٍ (ت ٣٢٤هـ) نقطةَ تحوّل رئيسةً في تاريخِ القراءاتِ؛ فقد كانت البيئاتُ الإسلاميّةُ تشهدُ قراءاتٍ متكاثرةً، فجاءَ ابنُ مجاهدٍ وثبّتَ سبعًا منها، فأجمعتِ الأمّةُ بعدَ ذلك على الأخذِ بها.

وبمقدارِ علمه بالقراءاتِ نصًّا وروايةً كانَ مُلمًّا بمنازِلها لدى الناسِ، ولم يكن انتخابُهُ السبعةَ إلاّ صنعَ ناقدٍ يمتلكُ أدواتِ الناقدِ المدركِ مقاصدَهُ، ولذلك استهلَّ كتابَهُ بتوصيفِ ما وجدَ من قراءاتٍ فجعلَهُ لأربعةِ أَصنافٍ منَ القرّاءِ؛ فمنهم المعربُ العالمُ بوجوه الإعرابِ والقراءاتِ، العارفُ باللغاتِ ومعاني الكلماتِ، البصيرُ بعيبِ القراءاتِ، المنتقدُ للآثارِ، وهذا هو الإمامُ الذي يُفزعُ إليه، ومنهم من يعربُ ولا يلحنُ، ولا علمَ له بغيرِ ذلك، ومنهم من يؤدّي ما سمعَهُ ممّن أَخذَ عنه، ليس عندَهُ إلاّ الأداءُ والحفظُ، لا يعرفُ الإعرابَ ولا غيرَه، وهذا الحافظُ قد ينسى ما حفظَ وتلتبسُ عليه الجملُ فيلحنُ دونَ أن يدركَ أَنّه لحنَ؛ لجهلِه بعلمِ العربيّةِ،

وهذا لا يحتجُّ بنقلِه ولا يؤخذُ عنه، ومنهم من يُلِمُّ بأصول اللغةِ، ولا علمَ له بالقراءات، وربّما دعاه علمُهُ بالعربيّةِ إلى أنْ يقرأَ بحرفٍ جائزٍ في العربيّةِ لم يقرأ به أحدٌ فيكونُ مبتدعًا(xxix).

إنّ ما يُقرأُ به هو ما ثبتَ بالأثرِ وحسبُ، ولكنّ ما يثبتُ بالأثرِ ينبغي أن يكونَ محفوفًا بقدراتٍ ومعارفَ تحولُ دونَ تغيّرِه أو نسيانه، فإذا اختلَّ شيءٌ منها فإنّ القارئَ قد يخرجُ على الأثرِ دونَ قصد، ولا ينتظرُ منه أنْ يصرِّحَ إلاّ بأنّه يروي؛ وهذا يعني أنْ لا بدَّ من الموازنةِ والنقد، بغيةَ تقويمِ ما يمكنُ أن يشوبَ الروايةَ من سهو أو زلَل.

وبجوار هذا الممكنِ سهوًا من القرّاءِ الحفظةِ الثقاتِ فإنّ تلكم البيئةَ لم تكن تعدمُ قراءاتٍ مُختلَقةً لا يُلتفتُ إليها، وبيئةٌ كهذه لا بدَّ أنْ يُطلقَ فيها للنقد العنانُ؛ ولذلك ارتدَّ ابنُ مجاهدٍ ليؤصِّلَ شيئًا من معايير النقد التي اعتمدَها، فبيّنَ، مرّةً ثانيةً، أنّ من القراءاتِ المجتمعَ عليهِ السائرَ المعروفَ، ومنها المتروكَ المكروهَ المعيبَ، وإنْ كان قد رُويَ وحُفظَ، ومنها ما تَوهّمَ فيه من رواه، ثُمَّ قالَ: " ... منها المعربُ الواضحُ، ومنها المعربُ غيرُ الواضحِ غيرُ السائرِ، ومنها اللغةُ الشاذّةُ القليلةُ، ومنها الضعيفُ المعنى في الإعرابِ، غيرَ أنّه قد قُرئَ به، ومنها ما تُوُهِّمَ فيه فغُلطَ به، فهو لحنٌ غيرُ جائزٍ عندَ من لا يبصرُ من العربيّةِ إلاّ اليسيرَ، ومنها اللحنُ الخفيُّ الذي لا يعرفُهُ إلاّ العالمُ النحريرُ، وبكلٍّ قد جاءت الآثارُ في القراءاتِ "(xxx).

وهكذا فقد جعلَ ابنُ مجاهد قواعدَ العربيّةِ معيارًا يعينُ على فحصِ ما يبدو مخالفًا إجماعَ الرواةِ، وقد أفصحَ عن جملةٍ منَ الأحكامِ السائرةِ في هذا النقد، وإذا كانَ انتخابُ ابنِ مجاهد سبعتَهُ يعني ضمنًا أنّ ما تركَهُ لم يكن يسلمُ أمامَ النقد - فإنّ ما انتخبَهُ لم يسلم أيضًا منه ولكنّهُ قليلٌ، ويمكنُ تمييزُ لونين من النقد أو الردِّ لديه، وهما:

أوّلاً: ردُّ القراءةِ ووصفُها بالخطأِ أو الغلطِ أو بأنّها لا تجوزُ، وممّا جاءَ لديه:

١- ذكرَ ابنُ مجاهد، ثلاثَ مرّاتٍ، قراءةَ ابنِ عامر " كن فيكونَ "، ووصفَها بأنّها غلطٌ في موطن، ووهمٌ في موطن ثانٍ، وخطأٌ في موطنٍ ثالث، قالَ: " قرأ ابنُ عامرٍ وحدَه " كن فيكونَ " نصبًا، وهذا خطأٌ في العربيّةِ، وقرأ الباقونَ رفعًا "(xxxi).

٢- وقالَ: " كُلُّهم قرأ " فما اسْطاعوا " بتخفيف الطاءِ، غيرَ حمزةَ فإنّه قرأ " فما اسطّاعوا " مشدّدةَ الطاءِ، يريدُ: فما استطاعوا، ثُمَّ يُدغمُ التاءَ في الطاءِ، وهذا غيرُ جائزٍ؛ لأنّه قد

جمعَ بينَ السينِ وهي ساكنةٌ، والتاء المدغمة وهي ساكنةٌ " (xxxii).

٣- وقرأَ ابنُ عامرٍ، في روايةِ ابنِ ذكوانَ " أَرجِئْه " فقالَ ابنُ مجاهد: " هذا غلطٌ، لا يجوزُ كسرُ الهاءِ معَ الهمزِ " (xxxiii).

٤- وقالَ: " قرأَ ابنُ كثيرٍ فيما قرأتُ على قُنبلٍ " أنْ رَأَهُ " بغيرِ ألفٍ بعدَ الهمزِ، على وزنِ " رَعَهُ " وهو غلطٌ؛ لأنَّ " رآه " مثلُ " رعاه "، ممالاً وغيرَ ممالٍ " (xxxiv).

٥- ووصفَ همزَ " معايشَ " في روايةِ خارجةَ عن نافعٍ بأنّه غلطٌ (xxxv).

٦- وارتضى، كما سبقَ، ما قالَهُ سفيانُ الثوريُّ عن قراءةِ عاصمٍ، إذ قالَ للأعمشِ: " وأنْ لحنَ عاصمٌ تلحنُ أنتَ؟ ".

٧- وقرأَ حمزةُ في روايةٍ وعاصمٌ في روايةٍ " الذي اُؤتُمن " بإشمامِ الهمزِ ضمًّا، فقالَ ابنُ مجاهد: " وهذا خطأٌ لا يجوزُ إلاّ تسكينُ الهمزةِ، وقرأَ الباقون " الذي اؤْتُمن " ساكنةَ الهمزةِ، وهو الصوابُ الذي لا يجوزُ غيرُه " (xxxvi).

٨- وقالَ: " كلُّهم قرأَ " أنبئهُم " بالهمزِ وضمِّ الهاءِ إلاّ ما حدّثني ... عن ابنِ عامرٍ " أنبئهِم " بكسرِ الهاءِ، وينبغي أنْ تكونَ غيرَ مهموزةٍ؛ لأنّه لا يجوزُ كسرُ الهاءِ معَ الهمزِ ...، وهو خطأٌ في العربيّةِ، إنّما يجوزُ الكسرُ إذا تَركَ الهمزةَ، فيكونُ مثلَ عليهم وإليهم " (xxxvii).

ثانيًا: ردُّ روايةِ الراوي عن القارئ، أو طريقةِ الناقلِ عن الراوي، واتّهامُهُ بالخطأ أو الوهمِ في النقلِ، كقولِهِ: " روى هبيرةُ عن حفصٍ " سُخَريّا " وهو غلطٌ، والمعروفُ عن عاصمٍ " سِخريّا " (xxxviii) ومثلُ هذا، لديه، كثيرٌ (xxxix) سواءٌ أكانَ ما أخطأَ فيه الراوي موافقًا العربيّةَ وقراءاتٍ أُخرَ أم كانَ مخالفًا لهما.

وجليٌّ ممّا سبقَ أنّ ابنَ مجاهد قد ردَّ قراءاتٍ سبعيّةً ووصفَها بما وصفَها النحاةُ به، وأنّ ردَّهُ كانَ يستندُ إلى معيارٍ لغويٍّ وعلمٍ بالعربيّةِ.

وإذا نحنُ توقّفنا إلى ما كانَ من علماءِ الأُمّةِ، نحويّينَ وقرّاءٍ، تكشّفت لنا جملةٌ من الحقائقِ التي تعينُ على تفسيرِ ملابساتِ هذه القضيةِ، وهي:

١- أنّ نقدَ القرّاءِ القرّاءَ ظلَّ حَلْقَةً مغيَّبةً لم يلتفت إليها من عُنوا بالدفاعِ عن القراءاتِ والتحاملِ على النحاةِ.

٢- أَنّ نقدَ بعضِ وجوه القراءات لم يكن مستغربًا ولا منكرًا عندَ الأجيال الأولى من العلماء، وليسَ بمعقول أنّ الأُمّةَ كانت في غفلة فلم تلتفت إلى تلكم الأحكامِ، تنتظرُ مجيءَ أبي حيّانَ أو غيره؛ فلم يعترض أَحدٌ على أبي عمرو أو الكسائيِّ أو ...، فالأمرُ في بيئتهم مألوفٌ، بل كانَ يُنتظرُ من ابنِ مجاهد، لو وجدَ الأمرَ نُكرًا، أنْ يكونَ أوّلَ من يتصدّى لهؤلاء، ولكنّه كانَ واحدًا منهم، اصطَنعَ أَحكامَهم ومسوّغاتهم، فتركَ من القراءاتِ ما تركَ لهذا السبب، ثَمَّ توقّفَ عندَ بعضِ ما انتخبَ مختبرًا روايتَه ولغتَهُ على السواء.

٣- أَنّ ثقافةَ العلماءِ أو القرّاءِ لم تكن محشورةً في خانة ضيّقة تتّسعُ علمًا دونَ سواه، وعلى الأَقلِّ لا علمَ بالقراءاتِ دونَ أنْ يكونَ موصولاً بعلمِ العربيّةِ، وبهذا صرّحَ ابنُ مجاهد نفسُه، ولا نحوَ دونَ أن يكونَ منسلاً من حلَقات الذكرِ الحكيم وقراءاته؛ ولذا ينبغي ألاّ نمزّقَ عقولَ الرجال لنجعلَ أبا عمرو أو الفرّاءَ أو الكسائيَّ أو الأَعرجَ نحويًا، نتحدّثُ عن عنايته بالنحو وهجومه على القراءات، فلا يجوزُ بحال أنْ نُقحمَ النحوَ لنجعلَهُ غايةً لهذه الأحكام، فالأمرُ من ذلك بالضدِّ؛ فلم تصدر تلكم الأحكامُ بهذا الدافع، بل كانت بسببِ العنايةِ بالنصِّ القرآنيِّ ولم يكنِ النحوُ أو قواعدُهُ إلاّ وسيلةً من وسائلِ النقد من أجلِ الوصول إلى تلكم الغاية.

ويتأسّسُ على ذلك أنّ أحكامَ تلكم الأجيالِ لا شيةَ فيها ولا شبهةَ، وينبغي ألاّ تحشرَ في ألفاظِ الاتّهامِ والطعن والتهجّم والعراكِ، بل هي عملٌ تقويميٌّ صرفٌ، لا ينكرُ الروايةَ، بل يختبرُ ما يمكنُ أنْ يداخلَها من ثغرات، لقد كانت تلكم الأحكامُ شيئًا من مقتضياتِ تلكم المرحلةِ التي كانَ لا بدَّ أنْ تسيطرَ عليها النزعةُ النقديّةُ، بل هي جزءٌ من بنيةٍ فكريّة مشبعةٍ بالنقد مدفوعة بمقاصد التوحّد والحدِّ من التفرّق؛ قيلَ لابن مجاهد: لِمَ لا تختارُ لنفسكَ قراءةً تُحملُ عنكَ؟ فقالَ: نحنُ إلى أنْ نُعمِلَ أنفسَنا في حفظِ ما مضى عليه أئمّتُنا أحوجُ منّا إلى اختيار حرف يَقرأُ به مَنْ بعدَنا(xl)، فلم تكن الأمّةُ بحاجةٍ إلى التمادي في هذا التنوّعِ الذي يُؤذنُ بفرقةٍ وتباعد، فحاولت الحدَّ منه، فكانَ لها ذلك بسبعة ابنِ مجاهد، التي أبعدت كلَّ ما كانَ ينطوي على ما هو شاذٌّ أو منكرٌ أو مدّعًى، ولو لم يمتلكِ القومُ تلكم الجرأةَ في الأحكام لما مُيّزَ هذا عن ذاك.

٤- أَنّ استقرارَ الأُمّة على القراءات السبع لا يؤرَّخُ له بوضع ابنِ مجاهد كتابَهُ أو بوفاته، فأمرٌ كهذا لا يتمُّ بينَ عشيّةٍ وضحاها، بل احتاجَ ذلك إلى فترةِ مخاضٍ غيرِ قصيرةٍ، لربّما

زادت علـى قرن؛ ولذا فإنّ ما صدرَ عن النحاة من أحكام كانَ جلُّهُ في حدود هذه الفترة، ومن المبالغة والتهويلِ أَنْ نوهمَ أنفسَنا بالدفاع عن القراءات لنكيلَ لهؤلاء النحاة التهمَ والطعونَ، فأحكامُهم من بيئتِهم، وهي مأخوذةٌ من أهلِ القراءات؛ بنصِّها أو تجيءُ مؤسّسةً عليها، فمن سبقَ منهم ابنَ مجاهد وجدَها عندَ الكسائيِّ وأبي عمرو والفرّاء وغيرهم، ولم تكنِ السبعةُ قد سُبِّعت، بل كانت جزءًا من بحرٍ متلاطمٍ من القراءات، ومن جاءَ بعدَ ابنِ مجاهد جاءَ في فترةِ مخاضٍ، وكانَ قريبَ عهدٍ به.

فنقدُ القراءاتِ أو الأحكامُ عليها سارَ في خطٍّ موازٍ خطَّ تثبيتِها، وباستقرار الأمّةِ عليها انعدمت تلكم الأحكامُ أو كادت، ويصعبُ أنْ نعثرَ على أيِّ نحويٍّ يطعنُ في وجهٍ من وجوه القراءاتِ السبع بعدَ ذلك، فإنْ عثرنا على شيءٍ منها يصدرُ عن بعضِ من جاؤوا بعدَ هذا الاستقرار، ولا أظنُّ ذلك موجودًا، فأحسبُ أنّ صدورَه ينمُّ عن جهلٍ ومحاكاةٍ غير متبصّرة، ولا يعدو ذلك أنْ يكونَ نقلاً غيرَ واعٍ لموروثٍ قديم، ولكنَّ جلَّ ما يتناقلُهُ الناسُ من أحكامِ النحاةِ هو من مواريثِ القرنينِ الثالثِ والرابعِ، ولربّما كانَ الزمخشريُّ آخرَ من ينقلُ هذه الأحكامَ، فاختفت بعدَه، ليسَ خوفًا من المدافعينَ عن القراءاتِ، ولا لأنّ النحاةَ المتأخّرين أكثرُ تديّنًا من أبي عمرو أو ابن مجاهد أو أكثرُ حرصًا، بل كانَ اختفاؤها حتميّةً أوجبَها انتفاءُ الحاجةِ إليها، فأصبحتِ القراءاتُ التي انتخبتها الأمّةُ مساويةً للنصِّ الموحّد الذي لا اختلافَ فيه، وليس ممّا يُغتفرُ لأحد أنْ يطعنَ في شيءٍ من ذلك، بل لم تعد الأمّةُ، الآنَ، تلتفتُ لشيءٍ ممّا كانَ يمسُّ القراءاتِ السبعِ، بصرفِ النظر عن صاحبِه، فقد كانت هذه الأحكامُ مقتضياتِ مرحلةٍ، وقد أثمرت في نفيِ ما كانَ شاذًّا أو وهمًا أو ...

وهكذا فقد شهدتِ العربيّةُ مرحلةً ضروريّةً من نقد القراءاتِ وتمحيصِها، وبهذا النقد استقرّتِ الأمّةُ على ما استقرّت عليه بعدَ فترةِ مخاضٍ انحسرت معَها القراءاتُ الأخرى أنْ تشيعَ على ألسنةِ الناسِ واستقرّت في بطونِ الكتبِ، ومن المألوفِ أنْ يظلَّ الجهدُ النقديُّ، بما يصاحبُه من أحكامٍ، موصولاً في ذاك الزمنِ.

وتكرارًا فإنّ الغايةَ من تلكم الأحكامِ كانت خدمةَ النصِّ القرآنيِّ لا خدمةَ قواعد العربيّةِ فلم تكُ هذه القواعدُ إلاّ جزءًا من الوسائلِ التي توسّلَ بها أولئك العلماءُ في تعليلِ أحكامِهم، وما وردَ عن النحاةِ هو بعضُ ما وردوا عليه عندَ علماءِ القراءاتِ، فاتّبعوا وما ابتدعوا.

وبصرفِ النظرِ عن تلكم الأحكامِ يبقى من الواضحِ المنكشفِ أنَّ نحاةَ العربيّةِ قد رفضوا

القياسَ على بعضِ الأساليبِ التي وردت في القرآن أو قراءاته، فإذا لم يعد من المقبول أنْ نستعيرَ أحكامَهم فهل جئنا بمنهج يعدّلُ منهجَهم؟ إنّ البدائلَ التي تطرحُ تراوحُ بينَ تخريجاتٍ جزئيّة وتعميمات مستوعبة، أمّا التخريجاتُ فهي تُعنى بتوثيق هذه القراءة أو تلك وتلمسٌ أدلّة لها أو لغات تُحملُ عليها، وهي وجهاتُ نظر قد تصيبُ وقد تتعثّرُ، ولا ضرورةَ للتوقّف عندَ شيءٍ منها، وأمّا التعميماتُ فأرى أنّها مفرطةٌ في التعجّلِ، ليس تطبيقُها بالمستطاعِ أو المقبولِ، وهذا ما يستدعي الفحصَ والمعاينةَ.

إطلاقُ القياسِ على لغةِ القرآنِ؛ محاسنُهُ ومحاذيرُهُ

كانَ لإشكالاتِ التعريب وحاجةِ العربيّة إلى المصطلح أثرٌ في دفع أبناءِ العربيّةِ إلى التفتيشِ فيها عن وسائلِ تنميتِها، واتّجهت المقاصدُ إلى إثراءِ هذه التنميةِ بالتوسّعِ في القياسِ وإجازتِه في غير قليلٍ ممّا رفضَ النحاةُ القياسَ عليه من كلامِ العربِ.

إنطلاقًا من ذلك، وأُنسًا بمنزلة القرآن الكريم كادَ القومُ يطبقونَ على وجوب القياس على كلِّ ما جاءَ فيه وفي قراءاته، فهو أفضلُ ما يحتجُّ به في تقرير أصول اللغةِ، ولا فرقَ، عندَ محمّد الخضر حسين، بينَ " ما وافقَ الاستعمالَ الجاريَ فيما وصلَ إلينا من شعر العربِ ومنثورهم، وما جاءَ على وجه انفردَ به، ولا نتّبعُ سبيلَ من يحيدون عن ظاهره، ويذهبونَ به مذهبَ التأويلِ ليوافقَ آراءَهم النحويّةَ " واعترضَ على صنيع النحاةِ أنْ منعوا حذفَ " أنْ " المصدريّة، ومنعوا الفصلَ بينَ المتضايفين، ذلك أنّ ما منعوه نطقَ به القرآنُ، فوجبَ القياسُ عليه "، وفي صحّةِ القياسِ على ما تردُ به الآياتُ الكريمةُ مخالفًا لما اشتُهرَ في كلامِ العربِ زيادةٌ في أساليب القول، وفتحُ طرق يزدادُ بها بيانُ اللغة سَعَةً على سَعَته " (xli).

ويحسنُ أنْ نتوقّفَ عندَ القياسِ على القليل سواءٌ أكانَ من القرآن أم كانَ من غيره، فممّا لا شكَّ فيه أنّ ذلك وسيلةٌ معينةٌ، قد تسعفُ في كثير من الأحيان على زيادة سَعَةَ العربيّةِ، والحقُّ أنّ التساهلَ في هذا القياس ظلَّ ضبابيًا غيرَ موجَّه عندَ غير قليلَ من أبناءِ العربيّة المتشبّثينَ به، وهو أمرٌ لا تحمدُ عواقبُهُ ما لم تُدرك أبعادُهُ؛ فهذا مطلبٌ يُقصدُ، بل يحمدُ إذا جُعلَ قصرًا على بنية الألفاظ المفردة، أمّا في التراكيب فالأمرُ مختلفٌ.

وعليَّ أنْ أشيرَ إلى نظر فذٍّ متميِّز في تجليةِ هذه القضيّةِ، وهو يتمثّلُ فيما أصّلَهُ عبّاس حسن مذ عقودٌ خلت؛ ذلك أنّه وضعَ حدًّا فاصلاً بينَ قياسينِ، يمكنُ التساهلُ في أحدهما،

ولا يمكنُ التساهلُ في الآخر، وقد أَلحَّ على هذه التفرقةِ فقالَ في القياس على القليل: " يجبُ الأخذُ به في بنيةِ المادّةِ اللغويّةِ وحدَها، طبقًا للبيان الذي تقدّمَ، فتُستعملُ الكلمةُ الواردةُ بصيغتِها المسموعة، وبطرائق استخدامِها مفردةً أو داخلةً في تركيب ... . . ، أمّا في العلاماتِ الإعرابيّةِ فيجبُ الاقتصارُ على المشهور الذي سنوضحُهُ بعدُ؛ درءًا للمفاسد، بالرغمِ من جوازِ غيره "(xlii)، وكانَ قد أَصَّلَ للقياسِ على القليلِ في التراكيبِ وحركاتِ الإعرابِ فقالَ عمَّا يأتِي مخالفًا الأصولَ: " إنّ محاكاةَ هذه المخالفَةِ العرضيّةِ وحدَها معَ جوازِها، ضارّةٌ غايةَ الضرر اليومَ؛ إذ تبعثُ الفوضى والاضطرابَ والاختلافَ ... ، فإذا رأينا جمعَ مؤنّث سالمًا منصوبًا بالفتحةِ، أو اسمًا من الأسماءِ الخمسةِ مرفوعًا بالألفِ، أو خبرًا لإنّ منصوبًا، أو مفعولاً مرفوعًا، أو ... ، وجبَ ألاّ نتردّدَ في نبذِهِ وعدمِ التفكيرِ في محاكاته "(xliii).

هذا التميُّزُ الذي أفصحَ عنه كانَ السببَ في الحدِّ من اندفاعِه إلى القياسِ على كلِّ ما جاءَ في القرآن الكريم؛ فقد حمَلَ على النحويّين أنْ منعوا القياسَ على بعضِ ما جاءَ فيه، وأنكرَ عليهم أنْ يكونَ القرآنُ قد جاءَ بما لا يقاسُ عليه، بل عدَّ ذلك تناقضًا(xliv)، ولكنّه لم يتمكّن من تجاوز ما أَنكرَه، فقد ألحَّ، غيرَ يائس، على وجوبِ الأخذِ بكلِّ ما جاءَ في القرآن دونَ تأويلٍ وعرضٍ النحو عليه(xlv)، ثُمَّ انتهى إلى القول: " فإنْ رأينا من ظواهر القراءةِ القرآنيّةِ الموحّدة ما يصلحُ لاستنباطِ حكمين مختلفين أخذنَا بهما، ولم يكن أحدُهما أحقَّ بالمحاكاةِ من الآخر ... ، على أنّ الاقتصارَ على أحدهما أفضلُ؛ منعًا للبلبلةِ التي نشكو منها "(xlvi) وقد أودعَ، على استحياءٍ، الحاشيةَ قولَهُ: " كتجريد الفعلِ من علامةِ التثنيةِ والجمع إذا أُسندَ لفاعلٍ ظاهر مثنًّى أو جمع ... ، فقد وردَ في القرآنِ مجرّدًا كثيرًا وغيرَ مجرّد في قولِه: ﴿وأسرّوا النجوى الذين ظلموا﴾ وغيرها ممّا يؤوّلونه " فهذا، لديه، أنموذجٌ للحكمين المختلفين ... وكأنّه، إلى صنيعِ القدماءِ، قد عادَ أو كادَ، ولكنْ بتلطّفٍ في أسلوبِ الرفضِ والإبعاد، فلا تأويلَ، ولا أخذَ.

إنّ القولَ بوجوبِ القياسِ على كلِّ ما جاءَ في القرآن الكريم وقراءاته قولٌ عاطفيٌّ لا يخلو من اندفاعٍ وتعجُّل، نظريٌّ لا يمكنُ أنْ يُكتبَ له النجاحُ، بل إنَّ الأخذَ به فيه تجنٍّ على العربيّةِ من حيثُ لا نحتسبُ، وإذا تشبَّثَ القائلونَ به بهواجسِ التقديسِ تبدّى أنّ ذلك تقديسٌ شكليٌّ انفعاليٌّ، يردُّهُ أَنّ تقديسَ القرآنِ يكونُ في المحافظةِ على لغتِه؛ على العربيّةِ، وليسُ القياسُ

على بعضِ ما جاءَ فيه إلاّ نسفًا لكلِّ ما جاءَ فيه .

علينا ، إذن ، أنْ نختبرَ نتائجَ ذلك قبلَ أنْ نتمادى فيه ، لنقفَ على ما يمكنُ أَنْ يكونَ زيادةً في أساليبِ القولِ ورفعةً في بيانِ العربيّةِ وسَعَتِها ، أو يكونَ انتكاسةً في أساليبِ القولِ وتردّيًا في بيانِ العربيّةِ ومقدرتِها على الإفصاحِ .

ولمعَاينةِ ذلك أَسردُ نماذجَ محدودةً من الظواهرِ اللغويّةِ التي جاءت في القرآن الكريم وقراءاته ، ممّا يخالفُ ظاهرُها أصولَ العربيّةِ ، وهي ممّا منعَ القدماءُ القياسَ عليه ، سواءٌ أجاءَ لديهم مؤوّلاً أم جاء مصحوبًا بأحكامِ الردِّ والرفضِ ، فهل يمكنُ أنْ نأخذَ بالقواعد التي نستنبطُها منه ، دونَ تأويلٍ ؟ في قولِه : ﴿إنَّ هذان لساحران﴾ إلزامُ المثنّى الألفَ في حالةِ النصبِ ؛ ولذلك شواهدُ في كلامِ العربِ ، بل هي لهجةٌ لبعضِهم ، وفيه قاعدةٌ ثانيةٌ قد تجيزُ رفعَ اسمِ " إنّ " .

ومثلُ ذلك إظهارُ ضميرِ مطابقِ الفاعلَ في لغةِ " أكلوني البراغيثُ " فلها نماذجُ في القرآن وقراءاته ، ومثلُهُ نصبُ نائبِ الفاعلِ ، وهو محتملٌ في قراءةِ نافع ﴿نُجّي المؤمنين﴾ ، صريحٌ في قراءةِ أبي جعفر ﴿ليُجزى قومًا﴾ ، وثَمَّ شواهدُ شعريّةٌ لهذه الظاهرةِ ، ومثلُ ذلك الفصلُ بينَ المتضايفين ، والعطفُ على اسمِ " إنّ " رفعًا قبلَ مجيءِ الخبرِ ، والعطفُ على ضميرِ الجرِّ دونَ إعادةِ حرفِ الجرِّ ، ولهذه الظواهرِ ما يعضدُها في كلامِ العربِ وأشعارِهم ، ومثلُ ما سبقَ ما أذكُرُهُ في كلامي على هاتين الدراستين .

أمّا الأولى فدراسةُ عبد العال سالم مكرم ؛ " القرآنُ الكريمُ وأثرُهُ في الدراساتِ النحويّةِ " فقد عقدَ فصلاً لـ " نماذجَ من النحوِ القرآنيِّ " ولم يصرّح بوجوبِ الأخذِ بهذه النماذجِ ، ولكنّ كلامَهُ يفهمُ ذلك ، فقد مهّدَ له بقولِه : " وهد في من هذه النماذجِ إنارةُ الطريق للباحثِينَ في النحوِ القرآنيِّ ، وحسبي أنْ أحملَ المصباحَ لمن يستخرجُ اللؤلؤَ ، أو يكشفُ عن الجواهرِ ... [فذلك] يُغني اللغةَ وينمّي الأساليبَ ، ويجعلُ لغتَنا غنيّةً على الدوام " (xlvii) ومن النماذجِ التي جاءَ بها استخدامُ " لعلّ " بمعنى " كي " ، والنصبُ بـ " لم " ، وزيادةُ الواو ، والعطفُ على الجوارِ ، والعطفُ على ضميرِ الجرِّ بلا جارٍّ ، وصرفُ ما لا ينصرفُ للتناسب(xlviii) .

ثُمَّ جاءَ أحمد مكي الأنصاريّ في كتابه " نظريّةُ النحو القرآنيِّ " وكأنّه سلكَ الطريقَ التي أنارَها مكرم فقالَ : " والغايةُ منه توسيعُ قواعدِ النحوِ ، ليُصبحَ القرآنُ أصلاً والنحوُ تابعًا

له " (xlix) وهو يرجو لهذا النحو أنْ يعمَّ بلادَ العربِ والمسلمين(l)، وممّا توسّعَ فيه العطفُ على ضميرِ الجرِّ، والفصلُ بينَ المتضايفين، والعطفُ بالرفعِ على اسمِ " إنّ " قبلَ تمامِ الخبرِ(li).

ونأيًا عن الحصرِ والتكثّرِ من هذه الظواهرِ، فإنّ تجميعَ ما كانَ لدى القدماءِ في بابِ ما لا يجوزُ من الأساليبِ الواردةِ في القرآنِ وقراءاتِه، ثُمَّ التحوّلَ به إلى الجوازِ والتساهلِ يعني أنْ نلغيَ النحوَ أو نلغيَ العربيّةَ لنتحدّثَ بلغةِ " أكلوني البراغيثُ " وننصبَ نائبَ الفاعلِ، ونلزمَ المثنّى الألفَ، وننصبَ بـ " لم "، ونجزمَ بـ " لن " و ...، قد يحدثُ هذا إن نحنُ شئنا أنْ نتحوّلَ سريعًا إلى لغةٍ أخرى، أمّا ما دامَ الذكرُ محفوظًا بها فمشيئتُه – جلَّ شأنُهُ – تحولُ دونَ ذلكَ.

ولا أظنُّ أنّ تلكم الاقتراحاتِ أو الدعواتِ يمكنُ أنْ تجاوزَ أسماعَ أبناءِ العربيّةِ، بل لا أظنُّها جاوزت أقلامَ الداعين إليها إلى ألسنتِهم، وهل منهم من يُطيقُ الأخذَ بما دعا إليه؟ أم هل منهم من يرضى أن تُعرضَ عليه فقرةٌ واحدةٌ فيها شيءٌ من ذاك الجوازِ أو الخروقاتِ، بل الأخطاءِ؟. ولا أظنُّ أنّ إدخالَ تلكم القواعدِ إلى جسدِ العربيّةِ مؤدٍّ إلى تنميتِها وإغنائها، بل هو ممّا يجرُّ إلى اضطرابٍ في الإفهامِ وتشتّتٍ في الاستخدامِ.

إنّ النتيجةَ الحتميّةَ التي ننتهي إليها توجبُ ألاّ يُقاسَ على تلكم التراكيبِ، وقد كانَ لا بدَّ للقدماءِ، وقد فعلوا، أنْ يرفضوا القياسَ على ما يبدو مخالفًا للأصولِ، وأنْ يضعوه في بابِ ما لا يجوزُ الأخذُ به، بصرفِ النظرِ عن تأويلِه أو الاكتفاءِ بالحكمِ عليه.

تمييزُ لغةِ القرآنِ بقواعدَ مخصوصةٍ

أَلتمسُ ما يؤنسُ توجّهي هذا بما في القرآنِ ذاته من مسلكٍ مشابهٍ أو مقاربٍ هذا التخصيصَ، فليسَ أمرُ الناسخِ والمنسوخِ ببعيدٍ أو غريبٍ؛ ذلك أنّ في الذكرِ آياتٍ منسوخةً، لا يجوزُ الأخذُ بمضامينها المباشرةِ ومقتضياتِها، ولكنْ يُؤخذُ بمضمونِ ما جاءَ ناسخًا لها، ومعَ ذلك فكلاهما قرآنٌ يحملُ القداسةَ ذاتَها، وينبضُ بالإعجازِ ذاته.

واهتداءً بذلك فلمَ لا نَقرُّ إلى أنّ في القرآنِ وقراءاتِه ناسخًا ومنسوخًا على مستوى اللغةِ، وأنّ بعضَ تراكيبه خاصٌّ به، لا يجوزُ القياسُ عليه؟ ولكنْ ينبغي ألاّ نختلقَ مقابلةً غيرَ مسوّغةٍ؛ أنّ ذلك تحكّمٌ لقواعدِ النحوِ بنصوصِ الذكرِ الحكيمِ، أو تفضيلٌ للشعرِ عليه، فوضعُ الأمرِ

في مثلِ هذا التضادِّ لا يعدو أنْ يكونَ تهويلاً لا يمتُّ إلى الدرسِ اللغويِّ بصلةٍ .

إنّ مشكلةَ هذه التراكيب لا تنحصرُ في تعارضِها معَ كلامِ العربِ أو قواعدِ النحاة، بل في تعارضِها مَعَ لغةِ القرآن ذاتِها، وما قواعدُ النحو إلاّ تأصيلٌ لهذه اللغةِ ؛ وآيةُ ذلك أنّ القرآنَ أو قراءاته قد يشتملُ على تركيبٍ واحدٍ أو تراكيبَ معدودة توافقُ ما يُمنعُ القياسُ عليه، ولكنّه يشتملُ على المئاتِ أو الآلافِ من التراكيبِ المضادّة لها، ولنا أنْ نتخيّلَ عددَ التراكيبِ المضادّة للغةِ " أكلوني البراغيثُ " أو التي جاءَ فيها المثنّى بالياءِ نصبًا، أو التي جاءَ فيها معطوفٌ على اسمِ " إنّ " منصوبًا قبلَ مجيءِ الخبرِ، أو ... ، فليسَ من العلمِ ولا من أصولِه أنْ نجعلَ هذه الفروعَ وما يماثلُها تساوقُ الأصولَ فتهدمُها .

وليسَ القصدُ أنْ نعزلَ لغةَ القرآن عن قواعد العربيّةِ، وإنّما تخصيصُ ما يتفرّدُ به القرآنُ وحسبُ، فإنّ فيه خَصوصيّات أسلوبيّةً يتميّزُ بها، فلا تتأتّى مجاراتُهُ فيها أو القياسُ عليها، ثُمَّ إنّ تخصيصَ ما يتفرّدُ به القرآنُ لا يعني أنّ الأبوابَ قد أُغلقت، أو أنّ القواعدَ قد تحجّرت، فإنّ لنا أنْ نستنبطَ منه قواعدَ فرعيّةً لا تتعارضُ معَ الأصول، ولكنْ يجبُ علينا أنْ نتريّثَ لنفحصَ علاقةَ ما نستنبطُهُ بالأصول، وإنّ لدى القدماءِ قواعدَ كثيرةً لم تُستنبط إلاّ من القرآن وحدَه(lii)، فإذا عثرنا فيه على شيءٍ لا يقابلُهُ فيه ما ينقضُهُ فلا بأسَ أنْ نأخذَ به بصرفِ النظرِ عن أقوال النحاة .

ثُمَّ إنَّ هذا التخصيصَ يكادُ يكونُ قصرًا على النظمِ والأساليبِ، دونَ الألفاظِ المفردةِ؛ فقياسُ الألفاظِ أوسعُ من قياسِ التراكيبِ كما سبقَ البيانُ .

ولعلّ في هذا التوجّه ما تحمدُهُ قواعدُ العربيّةِ والأساليبُ القرآنيّةُ في آن؛ أمّا قواعدُ العربيّةِ فيكفيها ما فيها من تشعّبات، هي إلى تحجيمِها والحدِّ منها أحوجُ منها إلى تضخيمِها والنفخِ فيها، وأمّا الأساليبُ القرآنيّةُ فيثريها أنّ فيها ما لا تدركُهُ الأفهامُ إلاّ إذا أَنزلتْهُ منزلتَهُ من الإعجازِ والبيان؛ ذلك أنّ تخصيصَ تلكم الأنماطِ بتلكم الصورةِ الفاقعةِ سيبقى يستفزُّ العقولَ أنْ تفكّرَ فيه، علَّها تقاربُ مقاصدَه أو تصلُ إلى شيءٍ ممّا يستكنُّهُ ويخفيه، فقد تكونُ تلكم التراكيبُ أَكثرَ إعجازًا وأدقَّ بناءً ممّا قد يتبادرُ لخاطرٍ متعجّلٍ ... ، وإلاّ فلا موجبَ أنْ نكونَ على تفسيرِ كلِّ شيءٍ مقتدرين، فليكن ذلك مقاربًا لـ ﴿طسمٓ﴾ .

وفي اعتقادي أنّ درسَ القدماءِ كانَ ينطوي على إلماحاتٍ تكادُ تكونُ مطابقةً لما أَذهبُ إليه من وجوبِ النأيِ ببعضِ الأساليبِ القرآنيّةِ عن أَحكامِ كلامِنا، نلحظُ ذلك في قولِهم؛ تصريحًا

أو تلميحًا، إنّ هذا الأسلوبَ أو ذاكَ خاصٌّ بالقرآنِ، بل إنّ قولَهم " لا يقاسُ عليه " نصٌّ في ذلك.

توقّفَ الفرّاءُ عندَ حذفِ الفعلِ " اذكروا " في مثلِ قولِه تعالى: ﴿وإذ فرقنا بكم البحرَ... ﴾ وأشارَ إلى كثرةِ مجيءِ هذا الأسلوب في القرآن الكريم، ولكنّه انتهى إلى القول: " ولا يجوزُ مثلُ ذلك في الكلام بسقوطِ الواو إلاّ أنْ يكونَ معهُ جوابُهُ متقدّمًا أو متأخّرًا، كقولِكَ: ذكرتُكَ إذ احتجتُ إليكَ، أو إذ احتجتُ إليك ذكرتُكَ " (liii) وليسَ في هذا الذي لا يجوزُ في الكلامِ خروجٌ على قواعدِ العربيّةِ، ولكنّ القرآنَ كلَّه كالكلمةِ الواحدةِ، فالأمرُ مختلفٌ.

وعاينَ ابنُ خالويه استخدامَ " هل " في الذكرِ الحكيم وخلصَ إلى القول: " هل لفظُهُ الاستفهامُ، وهو بمعنى قد، وكلُّ ما في القرآن من " هل أتاكَ " فهو بمعنى قد أتاك، كقولِه: ﴿هل أتى على الإنسان حينٌ من الدهر﴾ أي قد أتى " (liv) وليسَ بالضرورةِ أنْ نسلِّمَ بما قالَهُ، ولكنّ مقولتَهُ تكادُ تكونُ قصرًا على ما في القرآن، فلا يمكنُ أنْ نقيسَ على هذا الأسلوبِ لنقولَ: هل أتاكَ البحثُ؟ ونحن نريدُ: قد أتاك، وإلاّ انقطعَ التواصلُ.

وقالَ ابنُ يعيشَ: " لعلّ ترجٍّ، قالَ سيبويه: لعلَّ وعسى طمعٌ وإشفاقٌ، إلاّ أنّها إذا وردت في التنزيلِ كانَ اللفظُ على ما يتعارفُهُ الناسُ والمعنى على الإيجاب، بمعنى كي؛ لاستحالةِ الشكِّ في أخبارِ القديم سبحانَه، فمن ذلك قولُهُ تعالى: ﴿اعبدوا ربّكم لعلّكم تتّقون ...﴾ أي: كي تتّقوا، هكذا جاءَ التفسيرُ " (lv) ولا أظنُّ أنّ لغةَ التواصلِ بيننا يمكنُ أنْ تحتملَ استخدامَ " لعلّ " مقصودًا بها " كي ".

ونقلَ السيوطيُّ عن أبي حيّانَ: " تكونُ " لمّا " بمعنى " إلاّ " وهي قليلةُ الدورِ في كلامِ العربِ، وينبغي ألا يُتّسعَ فيها، بل يُقتصرُ على التركيبِ الذي وقعَ في كلامِ العربِ، نحو قولِه تعالى: ﴿إنْ كلُّ نفس لمّا عليها حافظٌ﴾، و ﴿وإنْ كلٌّ لمّا جميعٌ لدينا محضرون﴾ في قراءةِ من شدّدَ الميمَ، فإنْ نافيةٌ، ولمّا بمعنى إلاّ ... ، ينبغي أنْ يُتوقّفَ في إجازةِ هذه التراكيبِ ونحوها حتّى يثبتَ سماعُها، أو سماعُ نظائرِها من لسان العرب " (lvi).

وقالَ السيوطيُّ: " وقد أطبقَ الناسُ على الاحتجاجِ بالقراءاتِ الشاذّةِ في العربيّةِ، إذا لم تخالف قياسًا معروفًا، بل لو خالفتهُ يحتجُّ بها في مثلِ ذلك الحرفِ بعينِه وإنْ لم يَجُزِ القياسُ عليها، كما يحتجُّ بالمجمعِ على ورودِه ومخالفتِه القياسَ في ذلك الواردِ بعينِه ولا يُقاسُ عليه

نحوُ " استحوذَ "(lvii) وكأنّ السيوطيَّ قد أصابَ الحقيقةَ كلَّها في هذا التوجيه؛ فما يأتي في القراءاتِ القرآنيّةِ مخالفًا الأصولَ يُؤخذُ كما هو، ولكن لا يقاسُ عليه، وكأنّه، متابعًا ابنَ جنّي، قد لمحَ الفارقَ بينَ النحوِ واللغةِ إذ مثّل بـ " استحوذَ "، فهي لفظٌ مفردٌ داخلٌ في متنِ العربيّةِ، ولكنْ لا يُقاسُ عليه نَحوُ " استقامَ واستباعَ ... " .

إنّ مفاصلَ تميّزِ لغةِ القرآنِ في التراثِ النحويِّ كثيرةٌ، لستُ معنيًا باستصفائها؛ فغايتي أنْ أنتهيَ إلى أنّه ليسَ بالضرورةِ أنْ نتشبّثَ بالقياسِ على كلِّ ما جاءَ في القرآن، وليسَ في ذلك مساسٌ بمنزلةِ القرآن أو قراءاته، بل قد يكونُ ذلكَ وضعًا له في موضعٍ ينبغي أنْ يكونَ متميّزًا فيه، سواءٌ أَمتلكنا قَدرةً على تفسيره وكشفِ بيانِهِ أم عَجَزنا، وإنّ ثَمَّ فارقًا بينَ درسِ النصِّ القرآنيِّ من حيثُ قابليّةُ نصوصه للمَحاكاةِ اللغويّةِ ودرسه من حيثُ إعجازُهُ وبيانُهُ.

وإذ أنتهي إلى هذه الغايةِ أمتدُّ إلى تثبيتِها بدرسِ جملةٍ من أنماطِ التركيبِ القرآنيِّ التي قد تبدو خارجةً على أصولِ العربيّةِ.

خصائصُ النظمِ في تراكيبَ قرآنيّةٍ مفارقةٍ التقعيدَ النحويَّ

من المبالغةِ بمكان أنْ أدّعيَ أنّ لديَّ تحليلاً أو تأويلاً لكلِّ ما يتراءى أنّه مخالفٌ التقعيدَ من أساليب القرآن وقراءاته، وإنّما هي نماذجُ محدودةٌ؛ قليلٌ من كثير يستدعي النظرَ والتفكيرَ، بل قد يكونُ في بعضِ ما أَذهَبُ إليه شيءٌ من قصور، وليسَ بلازمٍ أنْ يبرأَ كلُّ ما أعرضُ له من ذلك؛ فلئن أصبتُ سدادَ رأيٍ في بعضِ ما أنا ذاهبٌ إليه ليكوننّ ذلك دليلاً على أنّ ما تعثّرت بيَ المداركُ أنْ تبلغَ توجيهَهُ قد يجدُ من يُؤتى فضلَ مَقدرةٍ على إعادةِ القول فيه.

أجتهدُ في هذا السياقِ في تفحّصِ خصائصِ النظمِ في جملةٍ من التراكيبِ القرآنيّةِ التي تبدو مخالفةً أصولَ العربيّةِ، مخالفةً تجعلُ القياسَ عليها ممّا لا يجوزُ، أو ممّا هو غيرُ مستحسن، إنّها أساليبُ تمثّلُ خصوصيّات قرآنيّةً في مواقفَ كلاميّةٍ يصعبُ استحضارُها وتمثّلُها أبدًا، أو يصعبُ ذلك إلاّ أنْ يكونَ وفقَ توصيفاتٍ سياقيّةٍ لا يكونُ فيها التركيبُ إلاّ جزءًا من وسائلِ نقلِ الدلالةِ؛ ولربّما كنّا نستخدمُ في كلامنا، وبخاصّةِ الشفهيُّ، ما يقابلُ بعضَ تلكم الأساليبَ أو يقاربُهُ، دونَ أنْ نشعرَ بجرحٍ أو نقعَ في خطأ، أو أنْ نستحضرَ تلكم الأساليبَ، أمّا القياسُ على ظاهرها الذي يبدو مخالفًا التقعيدَ فإنّه قياسٌ شكليٌّ مفرغُ المعنى مفرطٌ في السذاجةِ، وكأنّهُ صنوُ " الفيلُ ما الفيلُ؟ " إنّه آتٍ من النظرِ إليها معزولةً عن سياقاتِها منزلةً في فراغٍ.

لغةُ «أكلوني البراغيثُ»

وهذه لهجةٌ من لهجاتِ العربِ عتيقةٌ ثابتةٌ شواهدُها، ولقلّةِ من تحدّثَ بها رفضَ النحاةُ الأخذَ بها، وهي معهودةٌ لدينا في عاميّاتنا كلِّها، كأنْ نقولَ بدءًا: نجحوا الطلابُ ....

وقد جاءَ في الذكرِ الحكيمِ ما يوحي ظاهرُهُ أنّه موافقٌ هذه اللهجةَ، وذلك في قولِه تعالى: ﴿وحَسبوا ألاّ تكونَ فتنةٌ فعَموا وصمّوا، ثُمّ تابَ اللهُ عليهم، ثُمّ عموا وصمّوا كثيرٌ منهم، واللهُ بصيرٌ بما يعملون﴾ [المائدة: ٧١] وفي قولِه تعالى في مستهلِّ سورةِ الأنبياء: ﴿اقتربَ للناسِ حِسابُهم وهم في غفلةٍ مُعرضون، ما يأتيهم من ذكرٍ من ربِّهم مُحدثٍ إلاّ استمعوه وهم يلَعبون، لاهيةً قلوبُهم وأسرّوا النجوى الذي ظلموا﴾ [الأنبياء].

وخلافًا للمحدثين نأى جلُّ نحاةِ العربيّةِ عن حملِ هاتين الآيتين على تلكم اللغة؛ قالَ ابنُ هشامٍ: " وقد حملَ قومٌ على هذه اللغةِ آياتٍ من التنزيلِ العظيمِ، منها قولُهُ تعالى: ﴿وأسرّوا النجوى الذي ظلموا﴾ والأجودُ تخريجُها على غيرِ ذلك، ... " (lviii) وعرضَ الفرّاءُ لهذا الأسلوبِ القرآنيِّ أربعَ مرّاتٍ، واجترحَ ألوانًا شتّى من التأويلِ، وأشارَ عابرًا إلى إمكانِ حملِ ذلك على تلكم اللغة(lix).

وعَندي – كما كانَ عندَ يونُسَ وسيبويه من قبلُ – أنّ التشابُهَ ظاهريٌّ وحسبُ، وأنّ بينَهما تغايرًا في الأسلوبِ والسياقِ والدلالةِ والإعرابِ يجعلُ التقريبَ بينَهما وأْدًا للفصاحةِ ونسفًا لسياقِ النصِّ.

أَمّا الآيةُ الأولى: ﴿وحسبوا ...﴾ فإنّ الدلالةَ المباشرةَ لها في سياقِها تتلخّصُ في أنّ بني إسرائيلَ كلَّهم عموا عن الهدى وصمّوا عن سماعِ الحقِّ فضلّوا وعَثَوْا مفسدين ... ، فحلَّ بهم العذابُ والبلاءُ فتابوا وتابَ اللهُ عليهم، ولكنّ جمهورَهم أو الكثرةَ الكاثرةَ منهم قد عادَ لما كانَ عليه من الضلال، ولم يثبت على توبته منهم إلاّ النزرُ القليلُ الذي لا يكادُ يذكرُ قياسًا إلى مجموعِهم، وهذا المعنى لا يتحصّلُ إلاّ بذاك النصِّ، يتأكّد هذا إذا فحصنا بدائلَهُ، وهي تنحصرُ في احتمالين؛ أنْ يكونَ التركيبُ: ثُمَّ عموا وصمّوا واللهُ بصيرٌ ... ، أو أنْ يكونَ: ثُمّ عميَ وصمَّ كثيرٌ منهم واللهُ بصيرٌ ...

والاحتمالان لا يُحتملان في النصِّ، ولا يحملان الدلالةَ المرادةَ؛ فالاحتمالُ الأوّلُ قد يُحملُ على ظاهرِه فيكونُ معادلاً للخبرِ في بدايةِ الآيةِ، أي عموا كلُّهم وصمّوا، وقد يُحملُ

على المجاز ؛ أي : بعضُهُم ، فالعربُ ، كما يقولُ الفرّاءُ ، تخاطبُ القومَ بالفعلِ كأنّهم أصحابُهُ ، وإنّما يـرادُ به بعضُهم غائبًا كانَ أو شاهدًا(lx) ، فنحنُ نقولُ : المسافرون وصلوا ، ونعني أنّه لم يتخلف منهم أحدٌ ، أو عسى أنْ يكونَ قد تخلَّفَ بعضُهم ، فلا نأبهُ له لقلّته ؛ فالتركيبُ يُبقى على تأويلٍ مفتوحٍ ، والاحتمالُ الثاني الذي يبدو مقابلاً لغةَ " أكلوني البراغيثُ " أكثرُ بعدًا من سابقِه ، وهو يفتقرُ إلى الدلالةِ المقصودةِ المتمثّلةِ في تغليبِ من حدثَ لهم ذلك على من سلموا منه ؛ ذلك أنّ كلمةَ " كثير " ذاتُ مدلول نسبيٍّ في العربيّةِ ، فنحنُ نقولُ : غابَ كثيرٌ من الطلاّبِ ، واشتكى كثيرٌ من الناسِ ، وقُتلَ كثيرٌ من الصهاينةِ ... ، وجليٌّ أنّ مدلولَ الكثرةِ محدودٌ جدًا ، ربّما لا يتجاوزُ أصابعَ اليد ، وليسَ الأمرُ كذلك في الآيةِ الكريمةِ ، فالذين ارتدّوا إلى ضلالِهم ممّن " عموا وصمّوا " ليسَ عددُهم بالقليلِ أو المحدود .

وبناءً على ذلك فإنّ المعنى المرادَ في الآيةِ لا يتحصّلُ إلاّ بالمجيءِ بالضمير ؛ " ثُمَّ عموا وصمّوا " ليكونَ مغرقًا في الشمولِ والتهويلِ ، يعقبُهُ البيانُ ؛ " كثيرٌ منهم " ليَدلاّ معًا على تضخيمِ الكثرةِ وتكثيرِها ، وأنّ ذلك عليهم غالبٌ يستوعبُ معظمَهم ؛ ولذا فالضميرُ لا يطابقُ الاسمَ الظاهرَ بعدَه كما هي الحالُ في لغةِ " أكلوني البراغيثُ " بل يعودُ على بني إسرائيلَ ، أي على سابق ، وكلمةُ " كثير " هي جزءٌ من هذا الضمير ، وباصطلاحِ النحاةِ هو بدلُ بعضٍ من كلٍّ ، فالتركيبُ يعادلُ " ثُمَّ عميَ وصمَّ بنو إسرائيلَ ؛ كثيرٌ منهم " بإبدالِ " كثير " من " بني إسرائيل " وفي الآيةِ من " الواو " .

وأمّا الآيةُ الثانيةُ ؛ ﴿وأسرّوا النجوى الذين ظلموا﴾ فهي مثلُ سابقتِها سياقًا وأسلوبًا ، ولا تفارقُها إلاّ في السببِ ، ينكشفُ هذا السببُ إذا نظرنا في حركةِ الضمائرِ قبلَ هذا التركيبِ ؛ فالسورةُ تبدأُ بالكلامِ على الناسِ ، وظلَّ النصُّ مرتكزًا إلى ضميرِ الجمع ؛ " حسابُهم ، وهم ، ومعرضون ، ويأتيهم ، وربّهم ، واستمعوه ، وهم ، ويلعبون ، وقلوبهم " ، ولو أنّ النصَّ جاءَ " وأسرَّ النجوى الذين ظلموا " لاختلَّ إيقاعُ النظمِ ، ولفُصلَ الكلامُ عمّا يسبقُهُ على نحو مفاجئ ، ولكنّ اتّصالَ الأحداثِ في هذا السياق استوجبَ أنْ يظلَّ هذا الحدثُ جزءًا من مجرياتِ لحظةِ " اقتراب الحساب " ولا يتأتّى ذلك إلاّ بالحفاظِ على إيقاعِ ضميرِ الجمعِ فجاءَ " وأسرّوا النجوى " وحينَ تحقّقت هذه الغايةُ كانَ لا بدَّ من البيان ؛ فالذين أسرّوا النجوى ليسوا كلَّ الناسِ الذين اقتربَ حسابُهم ، بل هم الذين ظلموا ، وهؤلاءِ جزءٌ من أولئك ، أي من الضميرِ في " وأسرّوا " ، بل إنّ هذا الأسلوبَ يدلُّ على أنّ " الذين ظلموا " يومَ يقتربُ

الحسابُ، يكونون جلَّ الناسِ وجمهورَهم، فقليلٌ ذاك اليومَ أولئكَ الذين لا يُفتنون، وهذا معنًى متعارفٌ، لا يتحصَّلُ بحَذفِ الضمير.

وكأنّ يونُسَ وسيبويه قد استقريا هذا النظَمَ؛ فقد تحدّثَ سيبويه عن لغةِ " أكلوني البراغيثُ " واستدلَّ لها، ثُمَّ امتدَّ ليقولَ: " وأمّا قولُهُ جلَّ ثناؤه: ﴿وأَسرّوا النجوى الذين ظلموا﴾ فإنّما يجيءُ على البدل، وكأنّه قالَ: انطَلقوا، فقيلَ له: من؟ فقالَ: بنو فلان، فقولُهُ جلَّ وعزّ ... على هذا فيما زَعمَ يونُسُ " (lxi) وجليٌّ أنّ مفهومَ البدل الذي يقترِحُهُ يونسُ، ويوضِّحُهُ سيبويه، يستندُ إلى فهم السياق الذي جاءَ فيه التركيبُ، وهو يوجبُ أنْ يكونَ الاسمُ الظاهرُ " الذين ظلموا " غيرَ مساوٍ للضمير في " أسرّوا " ، فكما أنَّ الواوَ في " انطلقوا " بدت مطابقةً مجموعَ الغائبين، ولَم تكن كذلك، فكذلك " الواوُ " في " أسرّوا " لا تطابقُ مجموعَ الناسِ الذين بدت عائدةً عليهم، بل يُقصدُ بها بعضُهم، بل جلُّهم.

فالمفارقةُ بينَ ما جاءَ في تَيْنِكم الآيتين ولهجةِ العربِ المذكورةِ ليست هيّنةً، بل لا رابطَ بينَهما إلاّ الشكلُ العارضُ، وما جاءَ في القرآنِ أسلوبٌ نستخدمُهُ دونَ وعيٍ في كثيرٍ من المواقفِ الكلاميّةِ التي نحدّثُ فيها إنسانًا عن أُناسٍ نظنُّ أنّه يعرفُهم فنقولُ له: لقد نجحوا . . أو سافروا . . أو فعلوا كذا . . . ، ظنًّا أنّه يعرفُ مرجِعَ الضمير، ولكن إذا دلّت حالُ المخاطَبِ على ما يشبهُ التساؤلَ وعدمَ المعرفةِ، أو إذا استذكرَ المتكلِّمُ ذلك فإنْ هذا سرعانَ ما يوضحُ الضميرَ باسمٍ يفسِّرُهُ؛ نجحوا؛ المبدعون، وسافروا؛ الضيوفُ. وهو أسلوبٌ يكادُ يقتصرُ على المواقفِ الحواريّةِ في لغةِ المشافهةِ، ولا اعتراضَ على مثله أبدًا، أمّا أنْ نقولَهُ بمعزلٍ عن مثلِ تلكم السياقاتِ كما يقالُ في تلكم اللهجةِ فهذا أسلوبٌ آخرُ لا التفاتَ إليه في لغتِنا، وأَحسبُ أنّ القرآنَ يبرأُ منهُ.

من العددِ والمعدودِ

الأصلُ في معدود المئاتِ أنْ يجيءَ مفردًا مجرورًا بالإضافةِ أو بـ " من " وقد يُحذفُ استغناءً إذا وُجدَ في الكلامِ دليلٌ عليه، وليسَ في قولِه تعالى: ﴿ولبثوا في كهفِهم ثلاثَمائةٍ سنينَ وازدادوا تسعًا﴾ ما يوافقُ مقتضياتِ أصولِ العربيّةِ؛ فـ " سنين " جمعٌ ليس مجرورًا، وليس في الكلام السابقِ ما يدلُّ على إمكانِ حذفِ معدودٍ آخرَ قبلَها، ولا يحتملُ التركيبُ ذلك، وبصرفِ النظرِ عن تقديرِ الإعرابِ فإخالُ أنّ التركيبَ غايةٌ في السبكِ، وَفْقًا لمقتضياتِ

سياقِه، ولا يمكنُ بحالٍ أنْ يسدَّ مسدَّهُ التركيبُ المألوفُ؛ " ثلاثَمائةِ سنةٍ " أو " ثلاثَمائةٍ من السنينَ " .

وهذا الأسلوبُ القرآنيُّ جارٍ مقاربُهُ على ألسنةِ الناسِ في مواقفِ التهويلِ والتفخيمِ، ولبيانِ ذلك فإنّ لنا أنْ نتخيَّلَ موقفًا كلاميًا يتجاوبُ فيه اثنانِ أطرافَ الكلامِ على سلعةٍ، هي في المتعارفِ زهيدةُ الثمنِ، كأنْ يكونَ بالعملةِ المحلّيّةِ خمسين ريالاً أو ليرةً أو درهمًا أو ما يعادلُ عشرينَ دولارًا . فإذا قالَ المخْبرُ: اشتريتُها بمائةٍ، تلبّدت ملامحُ المستمعِ بصدمةٍ واستغرابِ أنْ يكونَ الرجلُ قد دفعَ ثمنَ سلعتين ثمنَ سلعةٍ واحدةٍ، ولكنْ لم يكن في مقصودِ صاحبِ السلعةِ العملةُ المحلّيّةُ بل " الدولارات " فيأتي بها بصيغةِ الجمعِ ليزيدَ صدمةَ المستمعِ، ولتأكيدِ ذلك وأنّ المبلغَ مقصودٌ فإنّه قد يردُفها بقوله: وفوقَها خمسةٌ أو عشرةٌ؛ وهذا أسلوبٌ مألوفٌ بتنغيمات مخصوصة تتحكَّمُ فيها مجرياتُ السياق .

وما جاءَ في النصِّ القرآنيِّ يقاربُ هذا السياقَ؛ فالآيةُ تتكلَّمُ على أهلِ الكهفِ بعدَ أنْ سبقَ وصفُ ما حدثَ لهم بأسلوبٍ حواريٍّ منتظمٍ في النصِّ، يتّصلُ بحواريّةِ تجاذبِ أهلِ المدينةِ الكلامَ عليهم، وسؤالِهم الرسولَ، عليه السلامُ، عنهم، وما حدثَ لهم في عرفِ الناسِ قد يقدّرُ بعشراتِ الساعاتِ أو بأيّامٍ معدوداتٍ، ولنا أنْ نتخيلَ مقدارَ الصدمةِ وشدِّ الانتباهِ والعجبِ أنْ يجيءَ الإخبارُ " ولبثوا في كهفِهم ثلاثَمائةً " ، فليسَ على وجهِ الأرضِ مداركُ بشريّةٌ يمكنُ أنْ تفسِّرَ هذا العددَ بغيرِ الساعاتِ، وإنّها في عرفنا لكثيرٌ، وإذا كانَ الإخبارُ قد سبقَ ﴿فضربنا على آذانِهم في الكهفِ سنينَ عددًا﴾ فإنَّ إمكانَ التفسيرِ قد ينصرفُ، في أبعدِ احتمالاتِه، إلى الشهورِ، ولكنّ البيانَ القرآنيَّ يأتي نافخًا في تلكمِ الصدمةِ، أنّ العددَ ليسَ ساعاتٍ أو أسابيعَ أو أيّامًا أو شهورًا، بل " سنون " ، ولتأكيدِ ذلك ونفيِ احتمالاتِ المجازِ والتقريبِ لم يعطف " تسعًا " ، وكانَ بوسعه، عطفًا مباشرًا، بل فصلَها بفعلِ " وازدادوا تسعًا " فبمقدارِ غرابةِ الحدثِ واستغرابِ الناسِ أنْ يكونَ أولئكم الفتيةُ قد لبثوا في كهفِهم أحياءً نيامًا تلكمَ المدّةَ – جاءَ القرآنُ بأسلوبٍ يناسبُ لغةَ الإخبارِ في النصِّ ووقعَ الانتظارِ وما كانَ من استفسارٍ، وهو أسلوبٌ متّسقٌ غايةَ الاتّساقِ، مألوفٌ مثلُهُ في مثلِ سياقِه في كلِّ لغاتِ الدنيا، وما أكثرَ ما يجري على ألسنتِنا، ولكنْ لا نكتبُهُ في الكلامِ المرسلِ النمطيِّ.

من الاستثناء

خلافًا للشائعِ المتعارَفِ الآنَ من أنّ المستثنى في الاستثناءِ التامِّ المنفيِّ يجوزُ فيه النصبُ على الاستثناءِ أو الاتباعُ، بل من المحدثينَ من يهملُ الاتباعَ ويوجبُ النصبَ بغيةَ التيسير – خلافًا لذلك فإنّ تراثَ العربيّةِ؛ قواعدَ ونصوصًا يؤكّدُ وجوبَ الإبدال ويجعلُ النصبَ لهجَةً قليلةً؛ نجدُ هذا الحكمَ عندَ سيبويه وابنِ يعيشَ والفرّاء، قالَ سيبويه: "هذا بابُ ما يكونُ المستثنى فيه بدلاً ممّا نُفيَ عنه ما أُدخلَ فيه، وذلك قولُكَ: ما أتاني أحدٌ إلاّ زيدٌ، وما مررتُ بأحد إلاّ زيد، وما رأيتُ أحدًا إلاّ زيدًا، جعلتَ المستثنى بدلاً من الأوّل ... ، فهذا وجهُ الكلامِ أنْ تجعلَ المستثنى بدلاً من الذي قبلَهُ" وأشارَ عرضًا بعدَ ذلك إلى أنَّ بعضَ العربِ ينصبُهُ(lxii).

وكانَ الميلُ إلى إشاعةِ وجه النصب في هذا الاستثناء قد وُجدَ عندَ بعضِ المتأخّرين من القدماء، ولمّا وقفَ هؤلاءِ على قوله: ﴿ولا يلتفت منكم أحدٌ إلا امرأتك﴾ جعلوه مثالاً لهذا الاستثناءِ فالآيةُ تقرأ بنصب " امرأتَك " وبرفعِها، وعندَهم أنّ الرفعَ إبدالٌ من " أحد "، وأنّ النصبَ على الاستثناء؛ لأنّها في كلامٍ تامٍّ منفيٍّ(lxiii).

وعنديَ أنَّ ذلكم التوجيهَ قد أتى من بترِ التركيبِ من سياقِه، وأنّ الآيةَ لم تأتِ موافقةً تلكم اللهجةَ القليلةَ، بل جاءتْ مطابقةً أصولَ العربيّةِ، وقد وَجدتُ الفرّاءَ، وهو من الموجبينَ للاتباعِ في الاستثناءِ المنفيِّ، يقفُ على هاتين القراءتين فيقولُ: " وقولُهُ " إلاّ امرأتَك " منصوبةٌ بالاستثناء، فأسر بأهلكَ إلاّ امرأتَكَ، وقد كانَ الحسنُ يرفعُها يعطفُها على أحد، أي: لا يلتفت منكم أحدٌ إلاّ امرأتُكُ " (lxiv).

والفارقُ بينَ التوجيهين ليسَ هيّنًا أو شكليًا، فالتوجيهُ الأوّلُ يجعلُ القراءةَ، وهي سبعيّةٌ، مطابقةً للهجةٍ قليلةٍ، ويبترُ النصَّ ويعزلُهُ عمّا يسبقُهُ، والتوجيهُ الثاني يسلمُ من ذلك ويخلقُ نصًّا لغويًّا متشابكًا مفعمًا بالدلالاتِ النفسيّةِ، والتركيبُ في سياقِه: ﴿وأَسر بأهلك بقطعٍ من الليلِ ولا يلتفت منكم أَحدٌ إلاّ امرأَتُك﴾ [هود: ٨١] والتركيبُ، فيما أرى، هو اتّحادُ تركيبين هما:

أ. وأَسر بأهلك بقطع من الليل إلاّ امرأتَك.

ب. ولا يَلتفت منكم أَحدٌ إلاّ امرأَتُكَ.

وكأنّ الأمرَ الربانيَّ قد جاءَ لوطًا أنْ يسريَ بأهله وأن يتركَ امرأتَهُ، وبصرفِ النظر عن مبلغِ كفرها فإنّ الأمرَ، من الناحيةِ النفسيّةِ، ليس هيّنَ الوقعِ عليه، إنْ قَبْلَ العقابِ وإنْ بعدَه؛ فقبلَ العقَابِ يصعبُ عليه أن يجبَرَها على البقاءِ ويمنعَها من الذهابِ معَهُ إنْ هي تعلّقت به،

وبعدَ العقابِ قد يرتدُّ الأمرُ عليه حسراتٍ؛ يبكِّتُ نفسَهُ أنْ لو صحبَها لسلمت ولتابت وصلحت ولكانَ كذا وكذا ...، ممّا قد يدعوه إلى الندمِ على تركِها.

وفي خضمِّ هذه الحالةِ جاءتِ المشيئةُ الربّانيّةُ لتلطّفَ من وقعِ ذلك كلِّه " ولا يلتفت منكم أحدٌ إلاّ امرأتُك "، فإذا كانَ " الإسراءُ " من فعلِ لوطٍ، يأخذُ معَهُ من يشاءُ ويتركُ من يشاءُ، فإنّ الالتفاتَ ليسَ من فعله، بل هو فعلُ كلٍّ واحدٍ من الخارجين معَهُ على حدَةٍ، وليسَ بمقدورِ لوطٍ إلاّ أن يطلبَ إليهم ألاّ يلتفتوا، ولا قدرةَ له بعدَ ذلك على التحكّمِ فيهم وشدِّ أعناقِهم ألاّ تلتفت؛ فالفعلُ إذن فعلُها هي، ولن يرتدَّ على لوطٍ بأيّةِ آثارٍ نفسيّةٍ، فلئن قدرَ على أخذِها ما هو بقادرٍ على منعِها من الالتفاتِ. وهذا يعني أنّ هلاكَها كانَ مشيئةً حتميّةً لا سبيلَ إلى ردِّها، إنْ بقيت هلكت، وإنْ خرجت هلكت بفعلِ التفاتها؛ ويقالُ: إنّها خرجت معَهم، ولمّا سمعت هدّةَ العذابِ التفتت وقالت: واقوماه، فأدركَها حجرٌ فقتلَها(lxv)، فلا تأسَ على القومِ الظالمين.

إنّ التركيبَ بقراءتيه معًا يفصحُ عن لطفِ العنايةِ الإلهيّةِ في تسليةِ لوطٍ أن يصدعَ لنوازعِ النفسِ أو أن تأخذَهُ الحسرةُ على زوجِه، وإنّ التركيبَ، من حيثُ هو لغةٌ، لم يكن من بابِ " الأصلَ كذا ويجوزُ كذا " حملاً على تلكم اللغةِ القليلةِ، بل هو مطابقٌ قواعدَ العربيّةِ، إبدالاً أو نصبًا.

حذفُ حرفِ الجرِّ غيرِ المتعيّن

تبيحُ أُصولُ العربيّةِ حذفَ حرفِ الجرِّ الداخلِ على المصدرِ المؤوّل من " أَنْ " أو " أنّ " ...، ولكنّها تمنعُ هذا الحذفَ إذا لم يكن حرفُ الجَرِّ متعيّنًا بعدَ حذفه، فإذا قلنا: " نرغبُ أنْ نفعلَ كذا " فليس بمقدورِنا أنْ نتكهّنَ بالمحذوفِ أهو " عن " أم هو الباءُ؟ والفارقُ بينَهما فارقُ تضادٍّ.

وهذا الذي تمنعُهُ قواعدُ العربيّةِ جاءَ مثلُهُ في قولِه تعالى: ﴿ويَستفتونَكَ في النساءِ، قُلِ اللهُ يُفتيكم فيهنّ وما يتلى عليكم في الكتابِ في يتامى النساءِ اللاتي لا تؤتونهنّ ما كُتبَ لهنَّ وترغبونَ أَنْ تنكحوهنّ ...﴾ [النساء: ١٢٧].

وهذه المفارقةُ تنطوي على تكثيفٍ في المعنى، فسياقُ الآيةِ يقتضي أنْ يكونَ حرفُ الجرِّ محذوفًا غيرَ مخصّصٍ؛ ذلك أنّ التوجيهَ يحملُ المعنيينِ المتضادّين معًا، ليكونَ مناسبًا لنوازعِ

النفسِ البشريّةِ؛ فمن يكونون مدفوعين بدافعِ الطمعِ والأثرةِ، فيضيّقونَ على اليتامى من النساءِ، لمالِها وجمالِها، رغبةً بزواجِها - فإنّ النصَّ يردعُهم عن ذلك، ويحدُّ منه أنْ يكونَ حرفُ الجرِّ المناسبُ هو الباءَ؛ " وترغبونَ بأنْ تنكحوهن " ولكنّ هذا الحرفَ لا يستقيمُ ولا يكونُ النصُّ شاملاً أولئك الذين يقومون على من يهونُ أمرُها جمالاً ومالاً، فلا شيءَ لديها يدعو من يكفلُها إلى زواجِها، وكأنّ النصَّ يدعو مثلَ هذا إلى أنْ يتزوجَها، ويتولّدُ لديهِ الإيثارُ أنْ يكونَ الحرفُ الآخرُ؛ " وترغبونَ عن أنْ تنكحوهنَّ " .

وهكذا تكونُ هذه المفارقةُ اللغويّةُ مفارقةً دلاليّةً تخبِّئُ من البيان شيئًا غيرَ قليل، ولا يتأتّى هذا التكثيفُ الذي ينطوي على معانٍ متضادّة لأوضاعٍ متضادّة إلاّ بحذفِ حرفِ الجرِّ، ولا بلاغةَ فوقَ هذا، ولكن لا مقدرةَ لناً على مجاراةِ ذلكَ والقياسِ عليه؛ فالمحاكاةُ ستكونُ شكليّةً، بل طلاسمَ، لا تواصلَ معَها ولا بيان .

الهوامش:

(i) محمّد عيد: الاستشهاد والاحتجاج باللغة: ١٢٢-١٢٣، ويُنظر منه: ١٤٠, ١٤٥, ٢٢٤, ٢٥٩، ٢٦٠، وجاسم السعديّ: الدراسات النحويّة واللغويّة: ١٥٠، وعبد الجبّار علوان: الشواهد والاستشهاد في النحو: ٢٩-٣٠, ٢٠٢-٢٠٣, ٢٢٣-٢٢٤، ومحمّد حبل: الاحتجاج بالشعرِ في اللغة: ٤, ٥٢.

(ii)يُنظر: محَمّد عيد: الاستشهاد والاحتجاج باللغة: ١٥٩-١٦٠، 224 .

(iii)يُنظر: فتحي عبد الفتّاح الدجني: ظاهرة الشذوذ في النحو العربيّ: ١٠٤، ومحمّد خير الحلوانيّ: أصول النحو العربيّ: .77-76

(iv)يُنظر: تمام حسّان: الأصول: .67-66

(v)يُنظر: محمّد ربّاع: السماع وأهمّيّته في التقعيد النحويّ عند سيبويهِ: .267-260

(vi)عبّاس حسن: اللغة والنحو بين القديم والحديث: .92

(vii)يُنظر: عبّاس حسن: اللغة والنحو: ١٠٤, ١٣٦، وأَحمد مكّي الأنصاريّ: أبو زكريّا الفرّاء ومذهبه في النحو واللغة: ٣٨٤، ومحمّد بدوي المختون: القراءات القرآنيّة ومدى الاحتجاج بها في العربيّة: ١٦٣, ١٦٨، .195

(viii)يُنظر: عبد الجليل عبد الرحيم: لغة القرآن الكريم: ١٣٠، .245

(ix)تمام حسّان: الأصول: ٩٩، ومثلُ هذا الاعتذار أو مقاربٌ له ذهبَ إليه شوقي ضيف: المدارسُ النحويّة: ٢٢٣، ومحمّد إبراهيم عبادة: عصور الاحتجاج في النحو العربيّ: ١: ١٣٤، وخديجة الحديثي: الشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه: ١٤٠، وهو شيءٌ ممّا كانَ الشاطبيُّ قد ذهبَ إليه في ردِّهِ على من اتّهم النحاةَ بالطعنِ في القراءاتِ [تنظرُ مقولته في: محمّد حسن عبد العزيز: القياسُ في اللغة العربيّة: .[70

(x)عقدَ محمّد حسن عبد العزيز في كتابه " القياس في اللغة " فصلاً بعنوان " الصراع بين النحاة والقرّاء "[ص: ٧٠] وأشارَ فيه إلى بحَثِ علم الدين الجنديّ ذي العنوان " الصراع بين النحويّين والقرّاء " [ص: .[74

(xi)ابن يعيش: شرح المفصّل: ٣: .78

(xii)أبو حيّان: تفسير البحر المحيط: ١: .152

(xiii)يُنظر: أبو حيّان: تفسير البحر المحيط: ١: .206

(xiv)يُنظر: أبو حيّان: تفسير البحر المحيط: ٤: .272-271

(xv)أبو حيّان: تفسير البحر المحيط: ٤: .230

(xvi)السيوطيّ: الاقتراح: .15

(xvii)يُنظر: البغداديُّ: خزانة الأدب: ٤: .423-422

(xviii)يُنظر: أبو جعفر النحّاس: إعراب القرآن: ١: ١٠٥-١١١ من مقدّمة المحقّق.

(xix)يُنظر: الفرّاءُ: معاني القرآن: ١: ٢٥٢-٢٥٣, ٣١٤-٣١٥, و ٢: ٨١, ٢١٠, ٢١٦, ٢٨٥،

٣٥١, ٣٨٥-٣٨٦, و٣: ٤٦, ١٢٠, ١٤٥, ٢١٩، 259.

(xx)الفرّاء: معاني القرآن: ٣: 37.

(xxi)يُنظر: ابن مجاهد: السبعة في القراءات: 587.

(xxii)يُنظر: محمّد خير الحلوانيّ: المفصّل في تاريخ النحو العربيّ: 124-125.

(xxiii)يُنظر: محمّد خير الحلوانيّ: المفصّل في تاريخ النحو العربيّ: 190-191.

(xxiv)الفرّاء: معاني القرآن: ١: 438.

(xxv)يُنظر: الفرّاء: معاني القرآن: ٢: ٧٦, و٣: 116.

(xxvi)يُنظر: الفرّاء: معاني القرآن: ١: ٧٥, ٤٦٩-٤٧٠, و٢: 100.

(xxvii)يُنظر: ابن مجاهد: السبعة في القراءات: 305-306.

(xxviii)يُنظر: ابن خالويه: مختصرٌ في شواذِّ القرآن: 104.

(xxix)يُنظر: ابن مجاهد: السبعة في القراءات: 45-46.

(xxx)ابن مجاهد: السبعة في القراءات: 49.

(xxxi)ابن مجاهد: السبعة في القراءات: ٤٠٩، ويُنظر منه: ١٦٩، 206-207.

(xxxii)ابن مجاهد: السبعة في القراءات: 401.

(xxxiii)ابن مجاهد: السبعة في القراءات: 210.

(xxxiv)ابن مجاهد: السبعة في القراءات: 692.

(xxxv)يُنظر: ابن مجاهد: السبعة في القراءات: 278.

(xxxvi)ابن مجاهد: السبعة في القراءات: 194.

(xxxvii)ابن مجاهد: السبعة في القراءات: 154

(xxxviii)ابن مجاهد: السبعة في القراءات: 448.

(xxxix)يُنظر: ابن مجاهد: السبعة في القراءات: ١١٥-١١٦, ١٢٤, ١٧٠, ١٨٣, ٢٢٢-٢٢٣، ٣٥٢, ٣٩٦, ٤٢٠, ٤٣٠, ٤٥٢, ٦٤٦, ٦٥٠, ٦٦٥، 696.

(xl)يُنظر: ابن مجاهد: السبعة في القراءات: ٢٤؛ مقدّمة المحقّق.

(xli)يُنظر: محمّد الخضر حسين: القياس في اللغة العربيّة: ٢٩-٣٢، ويُنظر في الدعوة إلى وجوب الأخذ بكلٍّ ما في لغة القرآن محمّد بدوي المختون: القراءات القرآنيّة: ٢٠٠-٢٠٤، ومحمّد حسن عبد العزيز: القياس في اللغة العربيّة: ٢٣١-٢٣٥، تحت عنوان " موقف المجمع من مصادر الاستشهاد " فضلاً على من أشرنا إليهم في مستهلِّ هذه الدراسة، ومن سيأتي ذكرُهم.

(xlii)عبّاس حسَن: اللغة والنحو: 90-91.

(xliii)عبّاس حسن: اللغة والنحو: 56-57.

(xliv)يُنظر: عبّاس حسن: اللغة والنحو: ٥٤, ٩٩, ١٠٠, ١٠١, ١٠٢، 108-109.

(xlv)يُنظر: عبّاس حسن: اللغة والنحو: ٥٤, ١٠٠, ١٠٨, ١٠٩، 111.

(xlvi)عبّاس حسن: اللغة والنحو: 110.

(xlvii)عبد العال سالم مكرم: القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحويّة: 306.
(xlviii)يُنظر: عبد العال سالم مكرم: القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحويّة: 307-355.
(xlix)أحمد مكّي الأنصاريّ: نظريّة النحو القرآنيّ: 17.
(l)يُنظر: أحمد مكّي الأنصاريّ: نظريّة النحو القرآنيّ: 147.
(li)هذه القواعدُ وما يماثلُها عرضَ تفصيلاتها في كتابه، وأوجزها في ملخّصه [ص: 158].
(lii)يُنظر: محمّد سمير اللبديّ: أثر القرآن والقراءات في النحو العربيّ: ١٩٥-٢٢٢، فثَمَّ جملةٌ من القواعد التي يمكنُ أنْ تكونَ قد اعتمدَ فيها القدماءُ على القرآن وحدَهُ.
(liii)يُنظر: الفرّاء: معاني القرآن: ١: ٣٥، وقالَ: " وقرأ حمزةُ " وإدبارَ السجود " ويجوزُ في الألفِ الفتحُ والكسرُ -يقصدُ الإمالةَ- ولا يحسنُ كسرُ الألف إلاّ في القراءةِ "[٢: 196].
(liv)يُنظر: ابن خالويه: إعراب ثلاثين سورة من القرآن: 64-65.
(lv)ابن يعيش: شرح المفصّل: ٨: 85-86.
(lvi)يُنظر: عبد العال سالم مكرم: القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحويّة: ١٨٩، نقلاً عن همع الهوامع: ١: 236.
(lvii)السيوطيّ: الاقتراح: 15.
(lviii)ابنُ هشام الأنصاريّ: شرح شذور الذهب: 129.
(lix)يُنظر: الفرّاء: معاني القرآن: ١: ٣١٥-٣١٧, و ٢: ١٢٠, ١٩٨، 360.
(lx)يُنظر: الفرّاء: معاني القرآن: ٣: 130.
(lxi)سيبويه: الكتاب: ٢: 41.
(lxii)ينظر: أبو حيّان: تفسير البحر المحيط: ٥: 248.
(lxiii)سيبويه: الكتاب: ٢: ٣١٩، وينظر: ٢: 319.
(lxiv)يُنظر: ابنُ هشام: شرح شذور الذهب: 181.
(lxv)الفرّاء: معاني القرآن: ٢: ٢٤، وللوقوف على رأيه الموجب إتباعَ المستثنى في الاستثناء التامِّ المنفيِّ يُنظر: ١: ١٦٦, ٤٧٩، وأمّا القراءتان اللّتان يشيرُ إليها الفرّاءُ في الآيةِ الكريمة، فإنّ قراءةَ الرفع لابنِ كثيرٍ وأبي عمرٍو، وقراءةَ النصبِ لمن تبقّى [يُنظر: ابن مجاهد: السبعة في القراءات: 338].

الحملة الفرنسية على سورية (بلاد الشام) ١٧٩٩م

د. خالد محمد عطية صافي*

* أستاذ التاريخ المساعد، كلية الآداب، جامعة الأقصى - غزة.

ملخص الدراسة:

تعالج هذه الدراسة جوانب من الحملة الفرنسية على سورية (بلاد الشام) في سنة ١٧٩٩م. فهي تناقش أسباب الحملة وتحضيراتها العسكرية، وزحفها على فلسطين. وتسلط الضوء على احتلال يافا، والمجزرة التي ارتكبها الجيش الفرنسي هناك. وتبرز الدراسة المقاومة المحلية ضد الجيش الفرنسي أثناء زحفه على عكا. وتصف الحصار الفرنسي لعكا، والعمليات العسكرية حول أسوار المدينة وفي الجليل. كما تتناول الدراسة فشل الحملة العسكرية وانسحابها من فلسطين. وفي النهاية تعرض الدراسة نتائج الحملة الفرنسية وتأثيرها.

Abstract

This study focuses upon the French expedition on Syria (Bilad al-Sham) in 1799. It discuses its causes, military preparations and its invasion to Palestine. It sheds light on the occupation of Jaffa and the massacre which was committed by the French army there. The study shows also the local resistance against the French army through its marching towards Acre. It explains the French siege of Acre, the military operations around the City Walls and in Galilee. Moreover, the study describes the failure of the military campaign and its withdrawal from Palestine. To conclude, the study examines the results of the French expedition and its impact.

مقدمة

تعدُّ الحملة الفرنسية على بلاد الشام استمراراً للحملة الفرنسية على مصر التي تعد فاتحة الاستعمار الأوروبي الحديث في المشرق العربي . و شكلت حلقة من حلقات التنافس والصراع الاستعماري بين فرنسا وبريطانيا . ودشنت مرحلة مهمة من مراحل ما اصطلح على تسميته بالمسألة الشرقية . فبعد أن نجح نابليون في احتلال مصر في يوليو ١٧٩٨م قاد حملة عسكرية على بلاد الشام في شباط ١٧٩٩م لأسباب عديدة ، بعضها ارتبط بمشاريع وطموحات داعبت مخيلة نابليون أو نسبت إليه ، فحاول لاحقاً أن يسبغ عليها المصداقية ، وبعضها الآخر كان أكثر واقعية تمثل في تأمين حدود مصر الشرقية ، ومهاجمة حشود أعدائه قبل أن تزحف على قواته في مصر على اعتبار أن خير وسيلة للدفاع هو الهجوم ، إضافة إلى محاولة ضم بلاد الشام إلى مصر .

وقد نجح الجيش الفرنسي في احتلال المدن الفلسطينية الساحلية بعد مقاومة عنيفة أحياناً كما حدث في يافا أو بعد مناوشات بسيطة كما حصل في غزة ، أو دون مقاومة تذكر كما في حيفا . ولكن والي صيدا ودمشق ـــ أحمد باشا الجزار ـــ لم يختر استراتيجية المواجهة الجبهوية المفتوحة والمباشرة مع الجيش الفرنسي بقيادة نابليون بل فضل استنزاف الجيش الفرنسي من خلال التحصن في عكا واتخاذها قلعة لمقاومة الزحف الفرنسي . وقد نجحت هذه الاستراتيجية بفعل استبسال مدينة عكا بقائدها ، وحاميتها ، وأهلها إضافة إلى مساندة الأسطول الإنجليزي بقيادة سدني سميث ، ووصول التعزيزات العثمانية . وقد شكلت المقاومة المحلية ممثلة في هجمات الفلاحين بقيادة شيوخهم في مناطق جبال نابلس وغيرها على الجيش الفرنسي أثناء زحفه أو حصاره لعكا عاملاً مهماً في استنزاف الجيش الفرنسي وتحقيق النصر النهائي . فشل نابليون في السيطرة على عكا ، وعاد أدراجه إلى مصر بعد أن فقد نصف عدد قواته بين قتيل وجريح ومريض بالطاعون . وقد ألحقت الحملة في ذهابها وإيابها أضراراً جسيمة بالمدن الساحلية ، وهي ، وإن لم تترك أثراً كبيراً على البلاد في النواحي السياسية والإدارية والعلمية كما حدث في مصر ؛ تركت أثراً مهماً على المدى البعيد وهو فتح أنظار الدول الأوروبية الأخرى لاسيما بريطانيا على أهمية احتلال مصر والمشرق العربي .

وتهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الحملة الفرنسية على بلاد الشام والتي شكلت فلسطين مسرحاً رئيساً لعملياتها العسكرية . وعلى الرغم من توفر بعض الدراسات -التي كانت في مجملها غير أكاديمية ـــ عن الحملة الفرنسية على مصر والشام فإنها تميزت بالتركيز

على الحملة على مصر، وتناولت الحملة على الشام بشكل مقتضب وموجز. ولذلك جاءت هذه الدراسة لتسد نقصاً في هذا المجال محاولة تتبع الحملة بدرجة أكبر من التفصيل ولكن دون الإغراق في تناول العمليات العسكرية. كما تسعى الدراسة إلى إبراز المجزرة التي ارتكبها الجيش الفرنسي في يافا، وإظهار الدوافع الحقيقية لارتكابها في ضوء السياق التاريخي للأحداث التي شهدتها فلسطين في النصف الثاني من القرن الثامن عشر. وفوق ذلك تحاول الدراسة التركيز على المقاومة المحلية__ التي واجهت الإهمال من الدراسات التاريخية المختلفة- وإبراز دورها لكونها عاملاً رئيساً من عوامل تحقيق النصر وإفشال الحملة. ومن أجل تحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المصادر التاريخية الأولية العربية التي تعالج تلك الفترة والحدث مثل: "الجبرتي"، و"الترك"، و"الشهابي". وفي ظل فقر المكتبات المحلية بالمصادر والوثائق الفرنسية استعين بالمراجع الأوروبية التي اعتمدت في مادتها على المصادر الفرنسية من مراسلات رسمية، ورسائل لضباط وجنود الحملة مع ذويهم، ومذكرات. ومن الكتب التي كانت خير عون في ذلك، تلك الكتب التي ألفت من قبل لوكروا، وهيرولد، ولورنس وآخرين. وقد حاول الباحث مواجهة النقص الشديد في المصادر الأولية التاريخية في مكتبات قطاع غزة بالاستعانة بالمصادر المتوفرة في مكتبات الضفة الغربية والأردن وجمهورية مصر العربية.

أولاً: جذور الفكرة الاستعمارية بالنسبة للمشرق

ترجع جذور الفكرة الفرنسية للاستيلاء على الشرق عامة ومصر خاصة إلى بداية القرن الثامن عشر. فقد أدرك الملك لويس الرابع عشر Louis XIV أن أرض مصر هي مفتاح تجارة الشرق، وأن احتلالها سيشكل وسيلة فعالة لكبح ازدياد النفوذ البريطاني في الهند[١]. ثم تجدد الاهتمام بالفكرة رسمياً سنة ١٧٧٧م عندما أوفدت وزارة الخارجية الفرنسية البارون دي توت De Tott في مهمة سرية لشرقي البحر المتوسط لدراسة إمكانية الاستيلاء على مصر، وإحالتها إلى مستعمرة فرنسية. وبعد زيارته لمصر قدم تقريره سنة ١٧٧٩م، وأيد فيه مشروع احتلال فرنسا لمصر[٢]. ورافق دي توت في رحلته ?ينتور دي ?ارادي Venture de Paradis الذي أمضى سنوات طويلة في القنصلية الفرنسية في صيدا، وكتب تقريراً يؤكد فيه أن احتلال فرنسا للساحل السوري سوف يلقى ترحيباً من الدروز والموارنة، وأكد ذلك مور Morean، القنصل الفرنسي في مصر، الذي قال: "بأن سيطرة الجيش الفرنسي

على مصر يتطلب تأمين الساحل السوري "[٣]. وبذلك ارتبطت فكرة احتلال مصر باحتلال الساحل السوري منذ بداية المخطط الفرنسي للشرق. وظل سيل المذكرات عن المسألة الشرقية يغمر وزارة الخارجية الفرنسية طوال عشرين عاماً (١٧٧٧-١٧٩٩م). وبعض هذه المذكرات كان بتكليف من الحكومة وإن كان أكثرها قد أقحم عليها. وقد أيدت جميع هذه المذكرات تقريباً الاستيلاء على مصر، وخلعت عليها صورة براقة[٤]. وقد أخذت الفكرة طابعها العملي لدى كل من تاليران Talleyrand، عضو حكومة الإدارة الفرنسية و وزير العلاقات الخارجيةً، ونابليون بونابرت Napoléon Bonaparte وبذل كل منهما جهوداً عظيمةً لإقناع الحكومة الفرنسية للتصديق على المشروع وهو ما تم في مارس ١٧٩٨م[٥]. ثم جهزت حملة نجحت لاحتلال مصر في يوليو ١٧٩٨م. على الرغم مما أثير من أسباب ودوافع حولها من قبل المؤرخين مثل: خشية حكومة الإدارة من نفوذ نابليون والرغبة بإبعاده عن باريس، أو سعي نابليون إلى خلق أمجاد له في الشرق فإن هذه الأسباب وإن كانت في مجملها أو بعضها صحيحة فإن فرنسا ما كانت لتجازف في حملة من خيرة جنودها وقوادها مع إمكانية تعرضها للخطر من قبل الأسطول البريطاني في البحر المتوسط من أجل ذلك فحسب[٦]. وإنما هناك أسباب أكثر عمقاً وأهمية ترتبط بتاريخ الاستعمار الفرنسي نفسه، والاتجاه نحو تكوين مستعمرات جديدة، وتوجيه ضربة إلى انجلترا ألد أعداء الثورة الفرنسية وقطع طريقها إلى أكبر مستعمراتها(الهند) وأكثرها أهمية. لاسيما بعد أن أدرك نابليون وحكومة الإدارة صعوبة مهاجمة إنجلترا نفسها [٧]. وبذلك شكلت الحملة على مصر ثم بلاد الشام حلقة من حلقات التنافس والصراع الاستعماري الأوروبي للسيطرة على مستعمرات جديدة والحصول على الامتيازات التجارية والصناعية [٨]. وساعد ضعف الإمبراطورية العثمانية فرنسا في تنفيذ مشروعها.

ثانياً: دوافع الحملة الفرنسية على بلاد الشام

كانت بلاد الشام أو سورية ــ كما تستخدم في المصادر الأوروبية ــ مقسمة إدارياً إلى أربع ولايات هي حلب، ودمشق، وطرابلس وصيدا [٩]. ودارت رحى الحملة على أرض القسم الجنوبي الغربي من بلاد الشام (أي فلسطين التي تشكلت إدارياً وسياسياً في عهد الانتداب البريطاني، والتي كانت في تلك الفترة لا تشكل وحدة إدارية وسياسية واحدة بل تنقسم إدارياً بين كل من ولايتي دمشق وصيدا). وقد اختلفت الروايات التاريخية حول أهداف

الحملة الفرنسية على بلاد الشام، ومزجت بين طموحات نابليون وأحلامه في تنفيذ مشروعين ربما فكر في أحدهما أو في كليهما. ويتمثل المشروع الأول في احتلال بلاد الشام فالعراق ثم سلوك طريق الهند، وطرد الإنجليز واستعادة المستعمرات السابقة لبلاده (١٠). ولا توجد إشارات كافية حول مدى جدية نابليون في فكرته، فالإشارة الوحيدة حول مشروع الهند هو رسالة بعثها إلى أحد الانفصاليين في الهند ويدعى تيبو ينبؤه بها بقدومه إلى الهند لتحريرها من الإنجليز (١١). والمشروع الثاني يقوم على التزود بعساكر من بلاد الشام مستغلاً كره الأهالي للعثمانيين، والتوجه شمالاً نحو جبال طوروس والقضاء على الدولة العثمانية ثم النمسا والعودة إلى بلاده (١٢). وذُكر أن نابليون قد عبر عن نيته من الحملة لزميله الجنرال بوريين Bourrienne وهما قبالة أسوار عكا " بوريين. . . إذا نجحت في فتح هذه المدينة فإنني سأجد بها كنوز الجزار وأجد أسلحة تكفي لثلاثمائة ألف جندي عندئذ أهيج أهالي سوريا الذين يبغضون الجزار لظلمه . . . ثم أسلح منهم جيشاً عرمرماً وأقصد دمشق وحلب فينضم إلي القوم كمخلِّص لهم من المظالم ثم أسير بجيوش لفتح الآستانة وأُنشئ في الشرق إمبراطورية عظيمة الشأن" (١٣). وقد رجح الرحالة فولني Volney ــ والذي اعتبر المرشد الفكري لنابليون ــ هذا المشروع فيما كتبه في الصحافة الفرنسية في ١٦ نوفمبر ١٧٩٨م. واستبعد مشروع الزحف على الهند بسبب العقبات الجغرافية والبشرية الضخمة وخاصة في غياب البحرية(١٤).

ويمكن القول: إن نابليون لم يكن قط يستبعد أي احتمال وهو يعلن أن هدفه الأول من غزو سورية "هو هزيمة الجزار والاستيلاء على يافا وعكا وتأليب المسيحيين والدروز. . . ثم ترك ما بقي للظروف" (١٥). وفي اليوم السابق لرحيله عن القاهرة أرسل نابليون لحكومة الإدارة كتاباً يشرح فيه أهداف حملته وقال: إنها تتمثل في ثلاثة أسباب: " دعم فتحه لمصر بهزيمة الأعداء على حدودها، وبها يمنع نزول جيش تركي إنجليزي، وإرغام الباب العالي على تغيير موقفه وربما حمله على فتح باب المفاوضات، وحرمان الأسطول الإنجليزي الذي يجوب البحر المتوسط من قواعد تموينه في سوريا" (١٦). وتبدو هذه الأسباب أكثر معقولية وواقعية. وربما هناك أسباب أخرى دفعت نابليون ومنها رغبته في الحصول على المدد اللازم من المؤن والجنود والأخشاب من بلاد الشام وتعويض الخسائر التي أصابته على يد الإنجليز في معركة أبي قير(١٧). فعند دخول الجيش الفرنسي غزة قام بتوزيع منشور موجه إلى أهالي غزة والرملة ويافا جاء فيه: "نعلمكم أننا قد حضرنا في هذا الطرف لقصد طرد المماليك وعسكر الجزار

عنكم، وإلى أي سبب حضور عسكر الجزار وتعديه على بلاد يافا وغزة التي ما كانت من حكمه، و إلى أي سبب أيضاً أرسل عساكره إلى قلعة العريش بذلك هجم على أراضي مصر فلا شك كان مراده إجراء الحروب معنا ونحن حضرنا لنحاربه " [١٨]. وقد ادعى نابليون في المنشور انه يحارب المماليك والجزار وليس السلطان العثماني وذلك خوفاً من إثارة نقمة المسلمين ضده. وهو يكشف عن بعض أسباب الحملة الفرنسية على بلاد الشام. ولكن ذلك لا يعدو بحثاً عن ادعاءات ومبررات واهية للحملة لإخفاء الأهداف الحقيقية الاستعمارية لها.

وكانت الدولة العثمانية قد أعلنت الحرب على فرنسا في سبتمبر ١٧٩٨م بدعم من روسيا وإنجلترا بسبب حملتها على مصر. وقامت باعتقال موظفي المفوضية الفرنسية في حصن " الأبراج السبعة " كما طال الاعتقال جميع القناصل والتجار الفرنسيين المقيمين في الآستانة وسواها[١٩]. وقد نجحت بريطانيا بتحويل التحالف الفعلي القائم بين روسيا والدولة العثمانية إلى حلف قانوني ومعاهدة انضمت إليها، ووقّع عليها في القسطنطينية في ٣ و٥ يناير ١٧٩٩م. وتكفل المعاهدة وحدة الأراضي العثمانية وإعادة دمج مصر بها، وتنص أيضاً على تنسيق عمل الدول الثلاثة، حول حظر عقد أي صلح منفرد مع فرنسا [٢٠]. وعندما أدركت الدولة العثمانية عدم اكتفاء نابليون بمصر وأنه يستعد لغزو الشام منحت الجزار، والي صيدا، مناطق جديدة لتقوية سلطته وجبهته للوقوف أمام التهديد الفرنسي، وأن تكون عكا بحصانتها قاعدة المقاومة. فعينت الجزار في ٩ كانون الثاني ١٧٩٩م حاكماً على ولاية طرابلس ومقاطعة يافا وغزة[٢١].

وكانت الدولة العثمانية قد تحركت لبناء جبهة قوية في بلاد الشام لمواجهة التهديد الفرنسي فعينت أولاً إبراهيم باشا والي الشام سرعسكر (قائد الجيش)، وأوكلت له مهمة محاربة الفرنسيين. ولكن الجزار رفع العديد من الشكاوى ضد إبراهيم باشا ألمح فيها إلى رغبته بقيادة الجيش فعزلت إبراهيم باشا عن ولاية الشام وقيادة الجيش، وأصدرت فرماناً بتعيين أحمد باشا الجزار، والي صيدا، والياً على الشام أيضاً وقائداً للقوات العثمانية هناك [٢٢]. وأمرته بتعبئة جيش لمحاربة الفرنسيين وطردهم من مصر " قد أمرناك أن تبادر إلى القيام بقتال الفرنساوية اللئام مصحوباً بالذخائر والعسكر " [٢٣]. وكان السلطان العثماني قد أرسل فرماناً إلى أهل الشام ومصر لمحاربة الفرنسيين قال فيه: "يا جميع المؤمنين بالله و برسوله الأمين، أظهروا الهمة المحمدية في حرب هذه الملة الردية... وكونوا على قلب واحد واتفاق

محض "(٢٤). وقام الجزار بتعزيز تحصينات وحاميات حيفا و يافا وغزة وبإرسال آخرين إلى العريش قرب الحدود مع مصر ووجه منشوراً إلى كل البكوات والأمراء والمشايخ والدروز وشيوخ البدو يدعوهم فيه إلى محاربة الفرنسيين (٢٥).

وقد أرسل نابليون رسائل عدة للجزار ووالي دمشق حاول فيها استمالتهم إلى جانبه حتى لا يحاربوه ذاكراً السبب من مجيئه إلى مصر ألا وهو محاربة المماليك وقتالهم. وكان نابليون قد أرسل للجزار كتاباً في ٢٢ أغسطس ١٧٩٨م فرفض الأخير استقبال رسوله، فأرسل له رسالة أخرى في نوفمبر يؤكد نيته في عدم القتال معه، ومن أجل ذلك على الجزار أن يطرد إبراهيم بك زعيم المماليك مسافة أربعين فرسخاً من الحدود المصرية وأن يطلق التجارة بين دمياط وسورية ولكن الجزار رفض ذلك (٢٦). وكان إبراهيم بك ــ زعيم المماليك ــ قد هرب إلى بلاد الشام مع نحو ألف من مماليكه إضافة إلى باكير باشا ــ والي مصر العثماني ــ بعد هزيمة المماليك في معركة الأهرام في مصر، وأخذ يرسل المنشورات إلى مصر محرضاً على مقاومة المصريين ومنتظراً مساعدة العثمانيين لغزو مصر (٢٧).

وأعلن نابليون للأعيان في مصر بأنه عازم على الذهاب إلى الشام لمحاربة المماليك والجزار العازمين على الحضور لمصر. "فيقطعونهم ويمهدون البلاد الشامية، لأجل سلوك الطريق ومشي القوافل والتجارات براً وبحراً لعمار القطر وصلاح الأحوال" (٢٨). وهذا يشير إلى استمرار نابليون بإخفاء نواياه الحقيقية وبادعاءاته الزائفة بأنه يحارب الجزار. و يبدو أن الجزار لم تكن لديه نية مهاجمة مصر لإدراكه صعوبة ذلك، لذلك لم يتخذ سوى موقف المدافع فقط. وكان من الواضح أن هدف نابليون هو احتلال الشام فقد ذكر نقولا الترك أن هدف الفرنسيين هو قتال الجزار والمماليك والاستيلاء على بلاد الشام" وابذرهم بتلك البراري والقفار. . . وأقطع آثارهم من تلك الديار. . . وأريح منهم مصر وتلك الديار" (٢٩). وذكر نوفل " ولذلك عزم نابليون على قهر الباشا المذكور (أحمد باشا الجزار) والاستيلاء على الشام قبل أن يتقوى عسكر الدولة فيها" (٣٠). ويمكن القول: إن بلاد الشام تشكل خط الدفاع الشرقي، فلها أهمية كبرى لأمن مصر، ولذلك شكلت منذ القرن التاسع الميلادي هدفاً متكرراً لحملات عسكرية انطلقت من مصر لضمها إليها. وجُددت تلك المحاولات في القرن الثامن عشر على يد علي بك الكبير وبعده محمد بك أبو الدهب. وبالتالي يمكن النظر إلى الحملة الفرنسية على بلاد الشام على أنها استمرار للمحاولات السابقة في التاريخ التي هدفت إلى تأمين حدود مصر وأمنها، وإنشاء إمبراطورية تضم البلدين (مصر والشام).

ثالثاً: إعداد الحملة وتجهيزها

بلغ عدد رجال الحملة الفرنسية على بلاد الشام نحو ثلاثة عشر ألفاً [٣١]. ولم تكن فرق الحملة الأربعة التي يقودها كليبر Kléber، وبون Bon، ولان Lannes، ورينيه Regnier في كامل قوتها لأن فصائل قد اقتطعت منها لتبقى في مصر. وضمت فرقة كليبر ٢٤٩٩ عنصر، وفرقة الجنرال بون ٢,٤٤٩، وفرقة الجنرال لان ٢٩٢٤، وفرقة الجنرال رينيه ٢١٦٠ عنصر يضاف لهم ٨٠٠ عنصر من الفرسان بقيادة الجنرال مورا Murat و٣٤٠ من سلاح الهندسة بقيادة الجنرال كافاريللي Caffarelli و ١٣٨٥ من سلاح المدفعية بقيادة الجنرال دومارتان Dommartin فضلاً عن ٤٠٠ من الأدلاء الراجلين وراكبي الخيول و٨٨ من الهجانة وبذلك يبلغ المجموع الكلي ١٢٩٤٥ فرداً [٣٢]. ولا يشتمل هذا العدد على الموظفين العرب الملتحقين بها من مترجمين، وأرباب الصنائع كالحدادين، والنجارين، ولا على الموظفين الفرنسيين والأطباء [٣٣]. كما اصطحب الجيش الفرنسي معه العديد من النساء والجواري حيث ذكر الجبرتي "خرج أيضاً عدد كبير من عسكرهم ومعهم أحمال كثيرة حتى الأسرة والفرش والحصر وعدة مواهي ومحفات للنساء والجواري" [٣٤]. واصطحب نابليون معه مصطفى كتخذا -آغا الإنكشارية و أمير الحاج ــ كما اصطحب معه بعض علماء القاهرة من بينهم قاضي العسكر- بجمقشي زاده[٣٥]. وربما هدف نابليون من ذلك إلى تدعيم صورة حملته وإحباط تحريض الجزار والسلطان العثماني عليه بشعارات أسلامية، وليوهم سكان بلاد الشام المسلمين أن علماء الدين في مصر يباركون حملته، وقد يفيد منهم في مفاوضاته مع الجزار أو الباب العالي، كما أنهم يشكلون رهائن في يده خشية اندلاع الثورة في مصر في غيابه. وقد فشل نابليون في ذلك إذ هرب كل من القاضي ومصطفى كتخذا عند وصول الحملة إلى مشارف الشام. وعندما وصل مصطفى كتخذا إلى الجزار، اتهمه الأخير بالتجسس وقام بقتله. وقد اعتذر باقي العلماء المصريين بسبب مشقة السفر فأذن لهم نابليون بالعودة[٣٦].

وضمت الحملة الكثير من الجمال لنقل المؤن، ومدفعية الميدان أما مدفعية الحصار التي بلغ عددها ٢٤ مدفعاً فتبين أنها أثقل من أن تنقل على اليابس عبر المستنقعات والصحراء ولذلك شحنت في مراكب تحملها من الإسكندرية إلى حيفا [٣٧]. واتجهت الفرق الفرنسية تباعاً باتجاه بلاد الشام على أن تكون نقطة الالتقاء في قطية قرب الحدود المصرية الشامية، وهي نقطة

منيعة أمر نابليون بإقامتها تمهيداً لغزو سورية. وقطعت الفرق الفرنسية الصحراء وقد أصابها الكثير من الجهد والإعياء والجوع بحيث اضطر الجنود إلى أكل الجمال والخيل والحمير[٣٨]. ووصلت طلائع الحملة الفرنسية إلى العريش التي تشكل نقطة الحدود بين مصر وبلاد الشام في ٨ فبراير ١٧٩٩م.

رابعاً: سير الحملة في بلاد الشام

أ- الزحف على العريش وغزة واللد والرملة

وصل الجنرال رينيه إلى العريش في ٧ فبراير ١٧٩٩م التي اعتبر نابليون أن استيلاء الجزار عليها ووضعه حامية فيها من المماليك والمصريين والمغاربة بمثابة اعتداء على الأراضي المصرية. واحتلت القرية فيما رفضت حامية القلعة التي يقدر عددها بنحو ١٥٠٠ التسليم. ووصلت فرقة كليبر إلى العريش في ١٤ فبراير. واستمر حصار القلعة من قبل فرقتي رينيه وكليبر لمدة عشرة أيام تبودلت خلالها القذائف والقنابر[٣٩]، وقتل الجيش الفرنسي أفراد نجدة قدمت لنصرة الحامية بقيادة قاسم بك المسكوبي[٤٠]. وقد قاومت حامية القلعة الجيش الفرنسي، وأنزلت به خسائر عدة. ومع أن هذه المقاومة، تكن متوقعة من جانب الفرنسيين فقد دفعتهم إلى إجراء مفاوضات مع قائد الحامية في ١٨ فبراير وذلك بعد وصول نابليون إلى العريش في ١٧ فبراير مع باقي أفراد الحملة. وأُعطيت الحملة الأمان بالانسحاب بكل أشكال الشرف العسكري أي أن تخرج بسلاحها إلى بغداد على أن يقسم أفرادها ألا يحارب أي منهم في جيش الجزار مدة عام، وأن تترك مؤنها للفرنسيين. ولكن بعد تسليم الحامية ودخول الفرنسيين للقلعة، انتهكت شروط الاتفاق وقاموا بنزع سلاح رجالها، وأرسل المماليك (التابعون لإبراهيم بك) إلى مصر[٤١].

ورأى المؤرخ الفرنسي لوكروا Lockroy أن نص الاتفاق بين الطرفين ظل دون تطبيق إذ بدا للمغاربة وأرناؤوط العريش أن الذهاب إلى بلاد النهرين تطبيقاً لاتفاق تم على شاطئ البحر الأبيض المتوسط أمرٌ مضحك جداً. فذهب بعضهم إلى كليبر وعرضوا عليه الخدمة تحت أمره فيما مضي القسم الآخر بهدوء إلى الجزار[٤٢]. وقد بلغ عدد الذين التحقوا بالجيش الفرنسي نحو ٤٠٠ فرد[٤٣]. ويرى هيرولد Herold أن الكثيرين منهم حُملوا بوسائل تتفاوت في اللين على الانضمام للقوات الفرنسية خيراً من الهلاك في الصحراء. وقد هرب معظمهم لاحقاً عندما سنحت لهم فرصة لذلك[٤٤]. وأياً كان الأمر سواء دخلوا برضاهم أو عنوة فقد

شكل ذلك نقضاً للاتفاق من قبل الطرفين. وأظهر الجنود المغاربة الذين حاربوا إلى جانب القوات الفرنسية- كون العديد منهم من أفراد الفرق العسكرية الأخرى جنوداً مرتزقة- أنهم لا يألون جهداً في الانضمام إلى الأعداء إذا رجحت كفتهم.

وزحف الجيش الفرنسي بعد ذلك باتجاه غزة بعد أن أبقى حامية صغيرة في العريش، واحتل كلاً من رفح وخانيونس دون مقاومة. وضلت الحملة طريقها بين العريش وغزة، وإن نابليون نفسه مع مجموعة من مرافقيه قد ضل الطريق عنهم قرب خانيونس والتقى الطرفان ببعضهما بعد مسيرة يوم (٤٥). وعندما شارفت الحملة على الاقتراب من غزة حدثت مناوشات بينها وبين ثلة من عسكر الجزار والمماليك بقيادة عبدالله باشا حاكم غزة.

وقد انهزم حاكم غزة وانسحب مع عساكره على الرغم من إمداد متسلم يافا -محمد آغا الأمين العزوني- لغزة بقوة عسكرية بقيادة ولده محمود الذي قتل (٤٦). وقد انسحبت القوات العثمانية إلى يافا، بينما انسحب المماليك والقوات المحلية إلى القدس ونابلس. وقد فضل الجزار، الذي ربما أدرك تقدم الأسلحة والمدافع الفرنسية، استراتيجية عدم الصدام الجبهوي المباشر مع القوات الفرنسية والاعتماد على الصد والمقاومة باستخدام الحصون الساحلية حيث أن ذلك سيسمح له بتأخير تقدم الجيش الفرنسي، وإجباره على البقاء على الساحل حتى تصل التعزيزات العثمانية (٤٧). وعلى أثر ذلك دخل الجيش الفرنسي المدينة دون قتال في أواخر شهر رمضان الموافق ٢٥/ ٢/ ١٧٩٩م، واستولى على ما وجده من "حواصل مشحونة بالذخائر من بقسماط (٤٨) وشعير وأربعمائة قنطار بارود وأثني عشر مدفعاً وحاصلاً كبيراً من الخيام، وكلل (قذائف حجرية كروية الشكل) وقنابر عظام" (٤٩). وبذلك أمن نابليون قاعدة له في جنوب فلسطين، واستولى على مؤن تكفي لإطعام جيشه. وأقام نابليون في قصر آل رضوان، ومنذ ذلك الحين أطلق السكان عليه قلعة نابليون (٥٠).

وأصدر نابليون منشوراً لأهالي غزة منحهم فيه الأمان وحذرهم من مقاومة الحملة حيث ذكر "من طرف بونابرته أمير الجيوش الفرنساوية إلى حضرة المفتين والعلماء وكافة أهالي ونواحي غزة والرملة ويافا حفظهم الله تعالى... أنتم يا أهالي الأطراف المشار إليها فلم نقصد لكم أذية ولا أدنى ضرر فأنتم استمروا في محلكم ووطنكم مطمئنين مرتاحين وأخبروا من كان خارجاً عن محله ووطنه أن يرجع ويقيم في محله ووطنه ومن قبلنا عليكم ثم عليهم الأمان الكافي والحماية التامة ولا أحد يتعرض لكم في مالكم وما تملكه يدكم. وقصدنا أن القضاة يلازمون خدمتهم ووظائفهم على ما كانوا عليه... والذي يتظاهر بالغدر يهلك

ومن كل ما حصر تفهمون جيداً أننا نقمع أعداءنا ونعضد من يحبنا وعلى الخصوص من كوننا متصفين بالرحمة والشفقة على الفقراء والمساكين " (٥١) . وحاول نابليون في منشوره استمالة الأهالي باستغلال الشعور الديني، وأنه حريص على الإسلام ولذلك فإن ما حققه من نصر فمن الله . حيث ورد في المنشور " وعلى الخصوص إن دين الإسلام لم يزل معتزاً ومعتبراً، والجوامع عامرة بالصلاة وزيارة المؤمنين، إذ كل خير يأتي من الله تعالى وهو يعطي النصر لمن يشاء " (٥٢) .

وتوجهت الحملة بعد احتلال غزة إلى أسدود في ٢٨ فبراير، ثم واصلت سيرها إلى مدينة الرملة حيث احتلها الجيش الفرنسي دون مقاومة في أول مارس بعد هرب الكثير من مسلميها . وقال الجبرتي : " إن الفرنساوية وجدوا في الرملة ومدينة لد مقداراً كبيراً من مخازن البقسماط والشعير، ورأوا فيها ألف وخمسمائة قربة (قربة ماء) " (٥٣) . وكان احتلال الرملة ذا أهمية من أجل السيطرة على الطريق بين القدس ويافا، وحماية لظهر الجيش الفرنسي الذي سيحاصر يافا . وأقام نابليون مركز أركان حربه في دير اللاتين في البلدة، كما أقام فيه أيضاً مستشفى عسكرياً سرعان ما امتلئ بالمرضى (٥٤) . وربما قصد بذلك مرضى الطاعون الذي يبدو أن تباشير ه قد بدأت بالظهور في فرقة رينيه .

ثم أكمل الجيش الفرنسي تقدمه نحو يافا . وأبقى نابليون الجنرال رينيه في الرملة من أجل إحكام الحصار من هذه الجهة، ومنع تحرك القوات المعادية لنجدة يافا، وبالفعل فقد قام الجيش الفرنسي بصد هجوم عليه في اللد (٥٥) . وهنا يتساءل المرء عن عدم توجه نابليون إلى القدس على الرغم من اقترابه منها وما يمكن أن يحدثه ذلك من تأثير على المسلمين والمسيحيين داخل البلاد وخارجها . وقد برر نابليون ذلك عندما سأله جنوده عن نيته المرور بها " لا فإن مدينة القدس غير مذكورة في الخطة التي توخَّيت المسير عليها، فلا أروم التحرش بسكان الجبال والتوغل في مأزق يصعب الخروج منه، وفضلاً عن ذلك أخشى أن يهاجمني من الجهة الأخرى فرسان كثيرو العدد " (٥٦) . وربما تبدو إجابة نابليون مقنعة في عدم رغبته في إقحام جيشه في المناطق الجبلية خوفاً من تجزئته وأنه يعد العدة فقط لمدينة عكا معقل الجزار . وأن المدن الساحلية كانت أكثر تحصيناً وبالتالي ضرورة توجيه القوة العسكرية للسيطرة عليها . وأن اهتمام نابليون انصب على المواقع العسكرية، وأن مدينة القدس لم تكن ذات أهمية عسكرية كبيرة . ومن المحتمل أن نابليون اعتقد أن بسط سيطرته على عكا يعنى بسط سيطرته على جميع مناطق فلسطين (٥٧) .

ومما يدعم هذا الترجيح أن نابليون قد طلب من حامية القدس تسليمها ولكنها رفضت، وأجابته بأن القدس تابعة لعكا فإذا استولى عليها سلمت المدينة له (٥٨). وكان الجزار قد عين أحد كبار ضباطه ــ إسماعيل باشا ــ متسلماً لسنجق القدس. وتشير رتبته العالية إلى اهتمام الدولة بحماية القدس والخوف من سقوط المدينة المقدسة في يد الجيش الفرنسي (٥٩). كما أرسل قوات عسكرية وأسلحة جديدة لتعزيز حامية القلعة، بعد أن شكا المتسلم من سوء الوضع العسكري فيها. وقال في الفرمان الذي أرسله إلى متسلم القدس: "نحن مرسلون من طرفنا قدوة الأقران أحمد بيك، وصحبته الآلات والبارود والطوبجية (٦٠)، والعربجية (٦١) وأنفارهم، فالمراد نزولهم في القلعة لأجل تصليح المدافع ولوازمها ... "(٦٢). وفي الوقت نفسه وجه السيد موسى الخالدي- وهو من سكان مدينة القدس ودرس في الأزهر ووصل إلى رتبة قاضي عسكر في الأناضول وأقام في أستانبول- منشوراً إلى القدس يحث فيه أهالي البلاد على مقاتلة الجيش الفرنسي (٦٣).

وقد صدرت في البلاد فتاوى تحث على الجهاد ضد الفرنسيين. ففي الفتاوى الحسينية "سئُل في الطائفة الطاغية الفرنسية، حيث جاسوا خلال الديار، واستولوا على أعظم الأقطار، وهتكوا الأستار وقتلوا الكبار والصغار. فأجاب بأن الجهاد فرض عين، فيتعين على كل مسلم المبادرة مع العساكر المنصورة، إلى قتالهم والثبات عند لقائهم، ويتأكد فرض الجهاد بأمر مولانا السلطان نصره المنان، فمن تأخر استحق عقوبتين لتقصيره فيما فرض الله تعالى، ولمخالفته أمر السلطان الواجب الامتثال. ومن هنا أفتى العلماء بتعزيره التعزير اللائق به من عقوبة" (٦٤). وهذا يشير إلى تهيئة المناخ الشعبي للمقاومة، ومساهمته في القتال ضد الفرنسيين.

ب- احتلال يافا وارتكاب المذبحة فيها

تعد وقائع الحملة في مدينة يافا أكثرها إثارة للجدل، فقد وصلت طلائع الجنود الفرنسيين إلى يافا في ٣ مارس. واستعد للدفاع عن المدينة حاميتها العثمانية وفريق من الأهالي. واختلف المؤرخون في تقدير عدد الحامية فذكر الشهابي بأن عددها كان أثني عشر ألفاً (٦٥). فيما ذكر الترك بأنها تصل إلى نحو ثمانية آلاف (٦٦). ويبدو أن هذا الرقم مبالغ فيه وأن الرقم الأقرب إلى الصحة هو حوالي أربعة آلاف مقاتل (٦٧). وعند وصول الجيش الفرنسي بدأ حصار المدينة. ووصف الجبرتي ذلك بقوله: "أمر حضرة ساري عسكر الكبير بحفر خنادق حول السور

لأجل أن يعملوا متاريس أمنية وحصارات متقنة حصينة لأن وجود سور يافا ملآناً بالمدافع الكثيرة ومشحونة بعسكر الجزار الغزيرة " [٦٨] . وقرر نابليون مهاجمة المدينة واحتلالها بسرعة لجلب الإمدادات إلى مينائها من مينائي دمياط والإسكندرية . وقصف الجنود الفرنسيون المدينة بالقنابل والقذائف، وتبادل الطرفان الهجمات العسكرية مما أوقع العديد من القتلى بينهما . وأرسل نابليون رسولاً إلى قائد حامية يافا يطالبه بالتسليم . ويبين بأن سبب قدومه إلى البلاد هو محاربة الجزار لتعديه على العريش[٦٩] . وهنا اختلفت الروايات التاريخية فبعضها ذكر حبس قائد الحامية للرسول [٧٠] . وذكر البعض أن قائد الحامية قتله ورمي رأسه من فوق السور[٧١] . و أياً كان الأسر أم القتل فإن قائد الحامية يعتبر بذلك قد خالف أعراف الحرب والتعامل مع الرسل .

وقد أثار ذلك نابليون الذي شدد هجومه على المدينة حتى احتلها وسط قتال في شوارعها وبيوتها في ٦ مارس بعد أن فتح الجيش الفرنسي ثغرة واسعة في السور وذلك بالرغم من مقاومة الحامية . وقد فقد الجيش الفرنسي نحو ١٥٠٠ جندي . وبعد سقوط المدينة أباح نابليون المدينة لجنوده الذين أعملوا السيف في رقاب أهلها وقاموا بالسلب والنهب . وقد جاء وصف فظائع ما حدث علي يد الفرنسيين أنفسهم . فوصف أحد رجال الحملة ذلك بقوله : "راح الفرنسيون يقتلون أعداءهم كالمجانين طوال ذلك المساء والليل كله وفي صباح الغد، فالرجال والنساء والأطفال والمسيحيون والمسلمون وكل من له وجه إنسان سقط صريع جنونهم " [٧٢] . وقال ميو من قادة الحملة : "كنت تسمع في كل مكان صراخ ابنة تغتصب، وتستغيث بأمها التي تهان أو أبيها الذي يذبح ولم يحترم الجنود ملجأ " [٧٣] . أما المصادر العربية كالترك فقد وصفت ذلك بالقول : " ولم يزل هول الحرب في إمداد، والكرب في اشتداد، وتتناثر الرؤوس وتهلك النفوس، وتنهتك الأحرار وتنكشف الأسرار والأستار، وتقتل الرجال والنساء والأطفال . وفاق صوت البكاء والعويل على صوت البارود الجزيل . . . وفي ذلك الحين مات من العساكر ما ينيف عن الخمسة آلاف، ومن أهالي البلد ألفين . . . وأصبحت مدينة يافا لم تجد بها احداً معافىً، ولا بها مستتر، وهي عبرة لمن اعتبر " [٧٤] . وقد ذكر الشهابي " وقتل كثير من النساء والأولاد حتى جرى الدم في أسواق يافا " [٧٥] . ومما يلفت الانتباه هنا أن الجنود الفرنسيين قتلوا المسيحيين والمسلمين على حد سواء دون تفريق في الدين . وتعرضت المدينة إلى السلب والنهب، كما قام الجنود الفرنسيون بسلب السفن الراسية في الميناء [٧٦] .

وعلى الرغم من فظاعة ما حدث فإن الأكثر فظاعة قد تم عندما التجأ نحو ثلاثة آلاف من

رجال الحامية العثمانية إلى القلعة بعد استيلاء الجنود الفرنسيين على المدينة . ثم سلموا أنفسهم بعد أن وعُدوا بالأمان من قبل أثنين من الضباط الفرنسيين أرسلهما نابليون لإعادة النظام للمدينة . ولكن نابليون أمر بقتلهم بالبنادق والسناكي [٧٧] في ١١ مارس . وذكر الجبرتي " أما عسكر الجزار فقتل منهم أكثر من أربعة آلاف بالسيف والبندق لما وقع منهم من الانحراف " [٧٨] . وذُكر أن الفرنسيين "لم يواروهم التراب ، وبقيت أجسامهم طعاماً للطيور ، وظلت رفاتهم مكشوفة " [٧٩] . وتبرر المصادر الفرنسية هذا التصرف الفظيع من قبل نابليون بأنه اضطر لذلك بحكم صعوبة أسرهم وإرسالهم إلى مصر ، وما يحتاجه من أجل ذلك من حرس هو في أمس الحاجة لذلك ، أو بين خطر إبقائهم مع الجيش وعدم توفر طعام لهم . إضافة إلى أن بعضهم من عساكر العريش وأنهم بذلك قد خالفوا الشرف العسكري بانضمامهم لجيش الجزار ، ذلك الشرف الذي خالفه نابليون نفسه كما ذكر أعلاه . وذكرت بعض الروايات أنه اضطر لذلك أمام تمرد جنوده ، وخشيته من انضمامهم للجزار إن أُخلي سبيلهم [٨٠] .

واستثنى نابليون من القتل عدداً من الأسرى المصريين ، من بينهم نقيب الأشراف عمر مكرم ، والدمشقيين الذين أرسلوا إلى بلدانهم من أجل استمالة الأهالي هناك . [٨١] . ويبدو أن هذه الأسباب واهية : - فأولاً إنعدد الذين يمكن أن يكونوا من عساكر العريش والذين اتهموا بنقض اتفاق العريش قد لا يزيد عن ثلاثمائة أو أربعمائة . وثانياً إن التبرير بأنه لا توجد هناك قوات كافية لنقل الأسرى إلى مصر لا يثبت أمام قيام الفرنسيين بنقل مئات الأسرى المصريين إلى مصر . [٨٢] أما عدم توفر الطعام فهذا السبب لا يصمد أمام ما يشير إليه الجبرتي من عثور الفرنسيين على مخازن الطعام بكميات كبيرة في كل مدينة دخلها الجيش الفرنسي . ويمكن القول : إن من الأسباب الحقيقية لارتكاب هذه المذبحة هو ما أبدته المدينة وحاميتها من مقاومة كبيرة للجيش الفرنسي وما لحق به من خسائر فادحة . كما يمكن الاتفاق مع هيرولد Herold ولورنس Laurensبأن الدافع الحقيقي لقرار ارتكاب مذبحة يافا ليس عسكرياً بل هو دافع سياسي . و أن نابليون في ارتكابه للمذبحة قد تعمد سياسة ترمي للتأثير على الجزار ، فإذا قاوم الجزار في عكا حاق برجاله نفس المصير ، وليس الجزار نفسه إذ أبقى نابليون قائد حامية يافا ، عبد الله باشا ، حياً كإشارة للجزار . وأرسله إلى مصر وقد قتله نابليون بعد عودته إلى هناك [٨٣] . ومن الجدير بالذكر أن نابليون قد أشار في مذكراته التي كتبها في منفاه بأن ما فعله في يافا يمثل وصمة عار في سجله الحافل بالانتصارات العسكرية والمواقف الشجاعة [٨٤] .

وأصدر نابليون في٩ مارس وأثناء ارتكاب جنوده للمذبحة منشوراً لأهالي بلاد الشام وإلى الجزار يطلب منهم التسليم والطاعة وبدا في الوقت نفسه وكأنه يتوعدهم إذا خالفوا ذلك بأن ينزل بهم ما أنزله بأهل يافا وحاميتها . وهذا يؤكد تعمد نابليون ارتكاب مذبحة يافا من أجل ترويع أهالي بلاد الشام عامة وأهالي عكا خاصة . وأدى احتلال يافا إلى إثارة قلق وهياج المسلمين في القدس وباقي أنحاء فلسطين . فاندفع العلماء إلى تحريض الأهالي على مقاومة الفرنسيين الذين كان يتوقع زحفهم على القدس . وكرد فعل على الغزو الفرنسي اعتقل الرهبان من أديرتهم ولاسيما الرهبان الكاثوليك حيث بلغ عدد من أسر منهم اثنين وخمسين راهباً من أديرة القدس وبيت لحم وعين كارم وغيرها . وعلى الرغم من وصول العديد من الفرمانات والأوامر من الآستانة ودمشق بعدم التعرض لرجال الدين فقد ظل الرهبان تحت الحفظ في كنيسة القيامة مدة اثنين وسبعين يوماً أي بعد انسحاب نابليون من أمام عكا (٨٥) .

وفي ٨ مارس بدأ تفشي مرض الطاعون بين الجنود الفرنسيين . وفي اليوم التالي أُدخلت إحدى وثلاثون حالة إلى المستشفى الذي أقيم في دير الروم الكاثوليك في المدينة . وعلى الرغم من وفاة أربعة عشر مصاباً منهم فإن نابليون حاول إخفاء ذلك في بداية الأمر خوفاً من إضعاف معنويات جنوده . ولكن بعد استفحال المرض اضطر إلى زيارة المصابين في المستشفى في ١١ مارس (٨٦) . وذكر الجبرتي بأن المرض قد تفشى أيضا في مصر (٨٧) . وهذا يشير إلى إمكانية إحضار الجنود الفرنسيين المرض معهم من مصر (٨٨) . بينما أرجع لوكروا سبب تفشي المرض إلى تراكم الجثث داخل مدينة يافا وضواحيها مما أدى إلى تسمم الهواء وتغطية أجساد المصابين بالدمامل (مفردها دمل : وهو بثرة جلدية متقرحة) (٨٩) . و أياً كان السبب أو بداية انتشار المرض فإنه قد تفشى بسرعة كبيرة بين الجنود الفرنسيين والأهالي إلى درجة إعياء الأطباء عن وقف انتشاره . وأمر نابليون بعد تفقده للمستشفى إلى تجنيد المسيحيين من أتباع الكنيسة اليونانية إجبارياً لخدمة المصابين في المستشفيات ، والمسيحيين من أتباع الكنيسة اللاتينية والأرمنية لملاحظة حالات الطاعون في المستشفى (٩٠) . وكأنه بذلك يحكم عليهم بالموت سلفاً . أما على الصعيد الإداري فقد أنشأ نابليون ديواناً محلياً اشترك في عضويته المسلمون والمسيحيون . وعهد بإدارة سنجقي يافا وغزة والرملة إلى رئيس إدارة الجيش الجنرال جريزيو Grézieux الذي توفى بالطاعون بعد عدة أيام (٩١) .

ج- الزحف على عكا وحصارها

زحف الجيش الفرنسي بعد احتلال يافا بمحاذاة الجبال نحو عكا، وتعرض الجيش أثناء زحفه إلى هجمات متكررة من رجال نابلس الذي استنجدهم الجزار على الرغم من سوء العلاقة بينهم. فقد لبى شيوخ نابلس وعلى رأسهم الشيخ يوسف الجرار نداء الجزار و السلطان العثماني، سليم الثالث، الذي أرسل فرماناً لحسن آغا النمر بصفته أمير ألاي السباهية (٩٢) في نابلس يطلب منه الانضمام لقتال نابليون (٩٣). وقد كتب يوسف الجرار شعراً يستنهض فيه شيوخ نابلس وعائلاتها لمقاومة الفرنسيين نقتطف منه ما يلي:

**ملت الكفر أجونا صايلين	مرادهم يدعو الجوامع داثرات(٩٤)**
**يانوابلسه نوضوا(٩٥) أجمعين	نوضت العقبان من الجو خاويات**
**سيروا على عكا جميعاً كلكم	لازمون الشر في عكا بنات(٩٦)**
**ودعوا حريمكم يا مسلمين	كلنا اسلام على الدين الثبات**
**من قتل منا فهذا يومه	من سلم منا حظي بالفاخرات(٩٧)**

وقد رفض شيوخ نابلس عرض نابليون بإعطائهم الأمان مقابل طرد المماليك ورجال الجزار من مناطقهم (٩٨). وقد حاول شيوخ نابلس نجدة يافا قبل سقوطها وهاجموا الجيش الفرنسي. ولكن ميمنة الجيش الفرنسي صدتهم، فانسحبوا إلى وادي عزون حيث حوصروا لخمسة أيام، وأوشكت ذخائرهم أن تنفذ حتى وصلت نجدة لهم بقيادة حسن آغا النمر. فانقلبت الدائرة على الفرنسيين، الذي حُوصر قسم منهم في أحراش وادي الرشا. فأشعل النابلسيون النار في الأحراش مما أدي لحرق الجنود الفرنسيين، وأجهزوا على من نجا منهم. وذكر النمر أنه بسبب ذلك سمي جبل نابلس "بجبل النار" (٩٩).

وقد فقدت الفرقة التي أرسلها كليبر بقيادة دوماس نحو ثلاثين جندياً وعربة مدفع، وقتل دوماس نفسه (١٠٠). ونصب النابلسيون أيضاً كميناً للجيش الفرنسي قرب وادي قاقون محاولين جره إلى الجبال لاستنزافه ولإفقاده ميزة تفوق مدافعه. ولكن نابليون أدرك غرضهم فاكتفى بمناوشتهم على التلال القريبة وضربهم بالمدافع. ثم أكمل الجيش سيره باتجاه عكا بعد أن ارتد رجال نابلس إلى الجبال وخسروا نحو أربعمائة قتيل حسبما ذكر نقولا الترك فيما ذكر لوكروا أن الفرنسيين تكبدوا أيضاً خسائر كبيرة (١٠١). وعلى الرغم من أن مناوشات رجال نابلس لا تزيد عن غارات مفاجئة يغلب عليها الكر والفر على أطراف الجيش الفرنسي ومؤخرته وخطوط تموينه فإنها شكلت إسهاماً لا يستهان به في استنزاف الجيش الفرنسي

وإنهاكه.

وعندما وصل الجيش الفرنسي إلى حيفا في ١٦ مارس خرج الأهالي طالبين الأمان وسلموا المدينة دون مقاومة [١٠٢]. واستولى الجيش على نحو عشرين ألف جراية من البقسماط والرز [١٠٣]. وعلى الرغم من الموقع المهم لحيفا فإنه يبدو أن مذبحة يافا أثرت في خطط أحمد باشا الجزار فلم يغامر بفقدان حامية أخرى في حيفا وآثر سحب الحامية إلى عكا لتعزيز دفاعاتها ومقاومتها. ونظراً لأهمية موقع حيفا ورغبة الإنجليز في إشغال الفرنسيين وإضعاف مركزهم الحربي فقد حاولوا استردادها في عملية إنزال من الأسطول الإنجليزي الذي كان بقيادة سدني سميثSidney Smith في٢١مارس، ولكن الجنود البريطانيين تكبدوا خسائر فادحة من الحامية الصغيرة التي تركها نابليون في المدينة بعد زحفه على عكا [١٠٤].

اتخذ الجيش الفرنسي موقعه أمام عكا في ١٨ مارس. وفي الوقت نفسه نجح الأسطول البريطاني بقيادة السير سدني سميث في الاستيلاء على ست ناقلات فرنسية تحمل مدافع الحصار التي شحنها الفرنسيون من دمياط إلى عكا. وقد نجحت ثلاث سفن أخرى بالفرار [١٠٥]. وقدرت الحملة العسكرية المدافعة عن المدينة بستةآلاف مقاتل معززة بنحو ٢٥-٣٠ مدفعاً [١٠٦].

وتحتل عكا موقعاً جغرافياً فريداً إذ يحيط البحر بثلثيها مما مكن الأسطول البريطاني من الدفاع عنها بحرياً بشكل أفضل. ويحيط بها سور قد بني من قبل ظاهر العمر سنة ١٧٥٠م. وقد رمم الجزار السور وزاد من تحصيناته في سنة ١٧٧٩م [١٠٧]. وعلى الرغم من ذلك فقد وصفه الرحالة فولني سنة ١٧٨٣م بأن " سوره(سور ظاهر) الوضيع وخندقه الضيق وأبراجه القديمة عاجزة عن أي مقاومة صغيرة، وأن أربع قطع بحرية ميدانية تستطيع تدميره بقذيفتين. وهذا السور قد نصبت عليه المدافع الرديئة على ارتفاع خمسين قدماً. وهو يبقى واهناً فلا يوجد به خندق أو متاريس وسمكه لا يزيد عن ثلاثة أقدام. وبالنسبة لكل المواقع الآسيوية الحصينة فإن خطوط الدفاع، والطرق المغطاة، والاستحكامات والمتاريس، واستحكامات الشاطئ، وكل شيء يتعلق بالتحصينات الحديثة غير معروف تماماً. وأن ثلاثين سفينة حربية مسلحة تستطيع بدون صعوبة أن تقذف الساحل كله بالقنابل وتجعله خراباً" [١٠٨]. والسؤال الذي يكمن هنا فيما إذا قد غُرر بنابليون من قبل الرحالة فولني الذي اتخذ نابليون من كتابه دليلاً له.

وبدأ الجيش الفرنسي استعداداته للهجوم عن طريق حفر الخنادق ونصب المدافع، وتم

ذلك بإشراف مهندس تحصينات الحملة كفاريللي الذي كان يعرف في مصر بأبي خشبة كونه يضع ساقاً خشبياً بدل ساقه التي فقدت قبل قدومه إلى مصر. وقد وصفه الجبرتي بالقول: "كان من دهاتهم وشياطينهم، وكان له معرفة بتدبير الحروب ومكايد القتال واقدام عند المصاف، مع ما ينضم لذلك من معرفة الأبنية وكيفية وضعها، وكيفية أخذ القلاع ومحاصرتها" (١٠٩). وقد تزامن ذلك مع قدوم سفن الأسطول البريطاني الذي أوكلت بريطانيا له مهمة تعقب الحملة الفرنسية، وطردها من الشرق بعد تحالف بريطانيا مع الدولة العثمانية لهذا الغرض. وعسكرت السفن قرب شاطئ عكا للدفاع عنها. وقدم مع سدني سميث ضابط فرنسي يدعى فليبو Phélipeaux، وكان زميل نابليون في الدراسة وانضم إلى بريطانيا بعد قيام الثورة الفرنسية التي ناصبها العداء (١١٠). وساهم فليبو في وضع خطة الدفاع عن عكا حيث اقترح على الجزار إقامة سور داخلي نظراً لضعف سورها الخارجي من أجل حصر المهاجمين بين السورين وقتلهم إذا ما اخترقوا السور الأول، واستخدم فليبو في ذلك البحارة الإنجليز كما سخر أيضاً سكان عكا، وعُزّزت دفاعات عكا بالمدافع وبضمنها مدافع الحصار التي استولى عليها من السفن الفرنسية قرب حيفا في ٢٣ مارس (١١١). وذكرت العديد من المصادر لاسيما المصادر الأوروبية عن نية الجزار للهرب، وأن سدني سميث وفليبو أقنعاه بالمقاومة والمكوث في عكا(١١٢). ولكن من المستبعد صحة ذلك نظراً لما عرف عن الجزار من قوة البأس والشكيمة، والأرجح أن سدني سميث هو مصدر هذه الروايات وأنه اتهم الجزار بالوهن والضعف ليعلي من شأنه ودوره الخاص، ولينسب لنفسه نصر عكا ويقلل من دور الجزار في ذلك.

وأمر نابليون بمهاجمة المدينة في ٢٨ مارس دون أن ينتظر وصول مدافع الحصار التي أرسل في طلبها من الإسكندرية بدلاً من المدافع التي استولى عليها البريطانيون. وسارت المعركة في سلسلة هجمات متكررة من قبل الجيش الفرنسي. ولكن المدافعين صدوها جميعاً وفوق ذلك قاموا بهجمات معاكسة. ولا نود هنا الخوض في تفاصيل تلك الهجمات المتبادلة، فقد حاول الفرنسيون عن طريق القذائف والقنابل والألغام إحداث ثغرات في السور والحصن الذي أطلق عليه الفرنسيون "الحصن اللعين" وذلك لدخول المدينة والاستيلاء عليها (١١٣). ويبدو أن نابليون وكبار ضباط الجيش الفرنسي كانوا يعتقدون أن عكا ستسقط في أيديهم في الهجوم الأول كما فعلوا في يافا ولكن أمام المقاومة الشديدة ونقص الذخائر لديهم أوقف الجيش الفرنسي هجماته على المدينة واكتفي بحصارها (١١٤).

وحاول نابليون أثناء حصار عكا أن يستميل شيوخ الجليل وجبل لبنان إلى جانبه لتضييق الخناق على الجزار في عكا، ومنع وصول أي مساعدات عسكرية له إضافة إلى تأمين الجيش الفرنسي من أي هجمات من الشمال، والسعي لتوسيع المناطق الخاضعة لسيطرته. واستغل نابليون سخط هؤلاء على سياسة الجزار واستيائهم من حكمه وسطوته لاستمالتهم. فبعث بمراسلات إلى شيوخ الجليل وشيوخ المتاولة [١١٥] و الأمير بشير الشهابي الثاني أمير جبل لبنان و كذلك والي دمشق. ولكن الأمير الشهابي رفض ذلك [١١٦]. ومن الذين استجابوا له الشيخ عباس ابن ظاهر العمر، الذي كان ناقماً على الجزار لتنكيله بأسرته. فوعده نابليون بإعادة حكم الزيادنة على بلاد صفد بما فيها عكا بعد تخليصها من الجزار [١١٧]. كما قدم إليه شيوخ المتاولة، فأقرهم على المناطق الواقعة تحت حكمهم في بلاد بشارة [١١٨]. أما مشايخ الدروز فخافوا وهربوا إلى حلب وحوران [١١٩].

وأرسل نابليون الجنرال فيال Vial في ٤ نيسان على رأس أربعة آلاف جندي إلى صور، فاحتلها وأقام فيها حامية من مائتي شيعي من المتاولة، ثم قفل عائداً إلى عكا. [١٢٠] وعندما علم نابليون بقدوم جيش من جهة الشام لمحاربته ومساندة الجزار أرسل كلاً من الجنرال مورا و جينو Junot بجزء من الجيش إلى منطقة الجليل لمواجهتهم، وقطع الإمدادات من دمشق إلى عكا. ثم ألحق بهم فرقة أخرى بقيادة الجنرال كليبر قوة مساندة. وصد الجيش الفرنسي قوة عسكرية من رجال نابلس وعساكر دمشق ثم توجه جينو إلى صفد واحتلها بعد هزيمة حاميتها من المغاربة. واتجه جنوباً واستولى على طبرية دون مقاومة في ١٨ نيسان. والتقى كليبر في ١٦ إبريل بجيش عثماني بقيادة عبد الله باشا والي الشام ـــ ويضم خليطاً من عساكر دمشق ـــ ورجال نابلس، والمماليك بقيادة إبراهيم آغا، قرب تل طابور وقرية الفولة في مرج ابن عامر، وبالغت الروايات التاريخية في تعداده وذكرت أنه تراوح بين عشرين وثلاثين ألفاً [١٢١]. وكاد كليبر، الذي تتألف قواته من ٢٥٠٠ جندي، يهزم في المعركة لولا مسارعة نابليون إلى نجدته في ١٧ نيسان، وقصف الجيش الفرنسي بمدافعه الحديثة الحشود العسكرية العثمانية فأجبرها على الهرب بعد قتل الكثير منهم والاستيلاء على ذخائر ومؤن مهمة.

واغتنم نابليون فرصة تحقيق هذا النصر فبالغ في الحديث عنه لاستنهاض عزيمة جيشه التي بدأت تتدهور أمام صمود عكا. وأخذت باريس تتحدث عن عظمة هذا الانتصار. وعلق لوكروا على ذلك بقوله: "إن الجيوش الفرنساوية يبددون شمل الجيوش، ولكنهم لا يبددونها فلا تلبث أن تتألف ثانية في الغد لأن لها شيئاً من حياة القفر. وكلما اقترب العدو منها تفرقت

وتعود للظهور في مكان أبعد " (١٢٢) . وهذا يشير بالطبع إلى طبيعة هذا القتال الذي لا يخرج عن كونه مناوشات متكررة فقط أكثر من كونه معارك عسكرية حقيقية . واتخذ القتال صفة الكر و الفر أمام تفوق أسلحة الجيش الفرنسي . وقد علق على ذلك أحد شيوخ البدو المشتركين في القتال " لا أقدر أن أسبح في نار جهنم بعصاة " (١٢٣) . أما المؤرخ الشهابي فقد وصف بنادق الفرنسيين " كان الواحد يطلق الرصاص في الساعة ثلثمائة مرة " (١٢٤) . وخلال المناوشات العسكرية في الجليل استولى الجيش الفرنسي على مناطق الناصرة وشفا عمرو، ونهب وحرق بعض القرى مثل الفولة ونورس ومدينة جنين لمناصبة أهالي تلك المناطق العداء له . وعلى الرغم من انتصارات الجيش الفرنسي في هذه المناوشات فإنها في المجمل ساهمت في استنزاف قوة الجيش الفرنسي وتشتيتها بفعل تناقص أعداد الجيش الفرنسي، وساعدت في النهاية في إلحاق الهزيمة بنابليون وجيشه . ولذلك فإن النصر في عكا يجب ألا ينسب إلى الجزار وحده أو إليه وإلى سدني سميث فقط بل أيضاً إلى شيوخ نابلس وفلاحيها الذين حاربوا بشجاعة لا تقل عن شجاعة الجزار من خلال هجماتهم المتكررة على أطراف الجيش الفرنسي ومؤخرته وتشتيت مجهوداته الحربية . ويمكن الاتفاق مع النمر ــ مع بعض التحفظ على مبالغته ــ الذي قال : " إن كبرياء نابليون وعدم كتابته عما أصاب ميمنة جيشه في وادي عزون، وعدم كتابة تاريخ جبل نابلس، طمس الحقيقة وأضاع جهود النابلسيين، فعد فشله باقتحام قلعة عكا أول مغلوبياته . والحقيقة أن معنوياته كسرت حول جبل نابلس في وادي عزون " الرشا " وفي وادي قاقون والمرج . . . ولم يرَ من النابلسيين أقل خضوع وقد اتجه نحو عكا خائر العزيمة فاقد الأمل " (١٢٥) .

وعاد نابليون وغالبية الحملة بعد معركة طابور إلى عكا لمتابعة حصارها . فيما بقي كليبر وفرقته في الناصرة . كما عهد إلى مورا وفرقته بحماية جسر بنات يعقوب وحصني صفد وطبرية . واستمر كلاهما يصدان التجمعات العثمانية الموجودة في تلك المناطق حتى ١٠ مايو حيث انسحبا إلى عكا فيما بقي الجنرال مورا في الناصرة للمحافظة على صفد وطبرية (١٢٦) .

د- الهزيمة أمام عكا والانسحاب

استمرت العمليات العسكرية المتبادلة بين الطرفين على أسوار عكا . واشترك الأسطول البريطاني في قصف مواقع الفرنسيين . وشارك الجزار بحمل السلاح والدفاع عن المدينة متقدماً

جنوده لرفع معنوياتهم (١٢٧). وقتل من الطرفين الكثير بينهم أبرز قادة الجيش الفرنسي مثل المهندس كفريللي، واستمرت الهجمات من قبل الفرنسيين طوال شهر أبريل مستخدمين الألغام التي عول عليها نابليون كثيراً فيما أضاء الجزار الأسوار بالمصابيح خوفاً من المباغتة (١٢٨). واشتدت وتيرة الهجمات الفرنسية مع بداية شهر مايو من أجل حسم المعركة ولكن دون فائدة وذلك على الرغم من الاستعانة بعدد من مدافع الحصار التي استقدمت لاحقاً من مصر. وفي المقابل تعززت دفاعات عكا بوصول نجدة بحرية عثمانية قوامها ثلاثون مركباً تحمل عسكراً (نحو عشرة آلاف مقاتل) وعتاداً حربياً (١٢٩).

وشهدت الأيام من٧ إلى ١٢ مايو آخر هجمات الجيش الفرنسي لاحتلال المدينة مستغلاً إحداثه ثغرة في سور الحصن، فنفذت منها قوة فرنسية بقيادة لان و رامبو Rambaud، من أشهر قادة المعركة، ولكنهم وقعوا في المصيدة التي خُططت لهم بين سوريّ المدينة (السور الخارجي الأساسي والسور الداخلي الذي يمثل حماية للأول والذي اقترح فليبو الفرنسي الموالي لبريطانيا بناءه)، فقتلهما رجال الجزار وسط زغاريد النساء على الأسطح. كما أصيب الجنرال بون بجراح قاتلة من جراء الزيت والقطران والحجارة التي قذف بها. وعند ذلك تراجعت عزيمة نابليون وأدرك وجوب التقهقر عن عكا بعد أن تكبد خسائر فادحة (١٣٠). وقبل انسحاب الجيش الفرنسي من أمام عكا صب نابليون جام غضبه عليها بقصفها ولاسيما قصر الجزار بالمدافع لأربعة أيام متتالية (١٢-١٥ مايو) من أجل إلحاق أكبر قدر ممكن من الخسائر بالمدينة وتغطية انسحاب جيشه. لاسيما وأنه سيضطر لترك مدفعيته الثقيلة وذخيرته، وحتى يستطيع أن يعلن أمام الملأ أنه دمر عكا (١٣١).

وقد كتب نابليون في ١٠ مارس إلى حكومة الإدارة في فرنسا بأن احتلال عكا لا يستحق كل هذه الخسائر، وأنه قرر الانسحاب إلى مصر (١٣٢). وبعث نابليون في ١٦ مايو رسالة إلى ديوان مصر يخبره بمجيئه وقال فيها " وجائب (وجالب) معي جملة محابيس بكثرة وبيارق، ومحقت سرايا الجزار وسور عكا بالقنبر، وهدمت البلد ما أبقيت فيها حجراً على حجر، وجميع سكانها انهزموا من البلد إلى البحر والجزار مجروح " (١٣٣). وهكذا يبدو تغطية نابليون لفشل حملته. ونظراً لهذا الفشل تمادى نابليون وجيشه في الانتقام أثناء انسحابهم إلى مصر الذي بدأ من أمام عكا في ٢٠ أيار. وألحقوا تدميراً وحرقاً في المدن والقرى التي مروا بها. وترك نابليون لجنوده العنان في السلب والنهب (١٣٤). وأرسل نابليون إلى الحامية الفرنسية المرابطة على نهر الأردن بقيادة جينو بإتلاف أسلحتها الثقيلة في طبرية والانسحاب لملاقاة

باقي الحملة في الطريق بين عكا ويافا [١٣٥] . وتعرض الجيش الفرنسي أثناء ذلك إلى ملاحقة الفلاحين النابلسيين والبدو الذين يعرفون المنطقة جيداً . فهاجموا مؤخرة الجيش والطوابير المتخلفة من اليسار وأعملوا فيها القتل وقنص الجنود ، كما شارك الأسطول البريطاني في قصف الجيش الفرنسي من البحر . وواجه نابليون إضافة إلى ذلك مشقة نقل الجرحى والمرضى ، فنقل بعضهم بست سفن صغيرة إلى مصر فيما واصل إرسال الباقين ماشين أو راكبين أو محمولين كما تقتضي حالتهم . وأمر قادة الجيش و الجنود بالسير على الأقدام لتوفير الركاب للجرحى و المرضى . و ذكر معظم المؤرخين أن نابليون قام بإصدار أمره إلى طبيب الحملة لإعطاء جرعة من الأفيون لمجموعة من المصابين بالطاعون والذين لا أمل في شفائهم ، و ذلك من أجل التعجيل بوفاتهم و منعا لوقوعهم في يد العثمانيين [١٣٦] . ولكن نابليون أنكر ذلك وكتب في مذكراته التي كتبها في منفاه (سانت هيلانة) " أنه لم يأمر بسم المرضى ، ولكنه لو وجد نفسه مثل واحد من هؤلاء لفضل أن تجرع السم " [١٣٧] . وعلى الرغم من إنكار نابليون ذلك و عدم تأكيد الروايات لما نفذ من ذلك فإن هذه القضية ظلت مثارا للجدل وفى ذلك يقول هيرولد : " من الصعب أن نفهم لم أثارت هذه المسالة كل هذا الجدل المشبوب : فحتى لو كان بونابرت قد أمر بقتل بضع عشرات من مرضى الطاعون الميئوس من شفائهم رحمة بهم ، فلا ريب أن عملاً كهذا يمكن تبريره أكثر من ذبح آلاف الأسرى في يافا " [١٣٨] .

وترك الجيش الفرنسي يافا في ٢٨ مايو بعد أن فرض غرامة قدرها ١٧٤ , ١٠٧ ليرات (ذهبية كما يبدو) على أهلها ، حصل منها نحو ٨٥ , ٦٠٨ فقط وأخذ العديد من الرهائن حتى يُدفع بقية المبلغ . وهدم تحصيناتها ، وحرق المراكب في مينائها [١٣٩] . وما أن وصل الجيش المنهزم إلى غزة في ٣٠ مايو حتى دمر ما بقي من سورها كما هدموا جامع البيمارستان ، وجامع الجاولي ، ومدرسة قايتباي ، والمدرسة الكمالية ، وجامع القلعة ، وزاوية الشيخ محمد شمس الدين أبي العزم ملحقين الخراب والدمار في وسط المدينة [١٤٠] . وفرض على أهلها غرامة مالية وترك فيها عدداً من المرضى والمصابين بالطاعون في عهدة أعيان المدينة بعد أخذ العديد من الرهائن [١٤١] . وبينما كان الجيش يقترب في انسحابه من خان يونس في الأول من حزيران حتى هاجمته قبائل " الترابين " وانقضت على قوافل تموينه [١٤٢] .

وحاول نابليون أن يظهر بمظهر المنتصر فخطب في جنوده مشيداً ببطولاتهم ومعلناً لهم تحقيق غايته من الحملة [١٤٣] . وطلب نابليون من الأعيان في مصر استقباله ، ودخل مصر في موكب بهيج في ١٤ حزيران ١٧٩٩م معلناً انتصاره . وعلق الجبرتي على ذلك بقوله : "

تغيرت ألوان العسكر القادمين، واصفرت أبدانهم، وقاسوا مشقة عظيمة من الحر والتعب. وأقاموا على حصار عكا أربعة وستين يوماً حرباً مستقيماً ليلاً ونهاراً، وأبلى احمد باشا وعسكره بلاءً حسناً وشهد لهم الخصم" [١٤٤]. وقد اصطحب نابليون معه إلى مصر عدداً من أبناء المدن الفلسطينية ليزج بهم في سجن القلعة بمصر بحجة تسديد ما عليهم من ضرائب على الرغم من وجود الفرنسيين لنحو أربعة أشهر في فلسطين ولم يفرج عنهم إلا في نهاية شهر أغسطس ١٧٩٩م [١٤٥].

وقبل إسدال الستار على حصار عكا يجدر التوقف عند ذكر بعض المؤرخين عن استثارة نابليون لليهود أمام عكا، وإصداره أثناء المراحل الأولى من حصاره للمدينة نداءً دعا فيه يهود آسيا وأفريقيا لتأييده والانضمام إليه مقابل وعد قطعه على نفسه باسترجاع القدس القديمة وممتلكاتها المجيدة. وبذلك يكون نابليون إن صحت الرواية هو أول من أعطي اليهود وعداً بوطن قومي لهم في فلسطين وذلك قبل وعد بلفور بـ١١٨ عاماً. ولكن مشروع نابليون فشل بسبب فشله في احتلال عكا، وكون اليهود في بلاد الشام والخارج كانوا أضعف من الاستجابة لذلك النداء وتقديم الدعم له [١٤٦].

و تختلف اجتهادات المؤرخين حول أسباب هزيمة نابليون وكل منهم يعطي طرفي المقاومة للحملة دوراً أكبر من الآخر. ونقصد هنا دور كل من أحمد باشا الجزار وحاميته وسدني سميث وبحارته. ويعطي معظمهم الدور الأكبر للإنجليز سواء بدفاعهم عن عكا بالعتاد والرجال أو بالخطة العسكرية للدفاع عن المدينة وفي ذلك يقول الشهابي: "لولا الإنكليز لم يثبت الجزار في ذلك الحصار إلى ذلك الوقت" [١٤٧]. كما ذُكر أن قيادة الدفاع عن المدينة وإدارته كانت في أيد أوروبية لا تقل كفاءة وخبرة وعلماً عما لدى نابليون. وروي عن كليبر الذي انتقد خطة الهجوم وأسلوب الحصار الذي اتبعه نابليون قائلاً: "هاجمنا عكا على الطريقة التركية بينما كان الدفاع عنها على الطريقة الفرنساوية". [١٤٨] وذلك في إشارة منه إلى أن فليبو ذا الأصل الفرنسي هو الذي وضع للجزار خطة الدفاع. كما أورد نابليون في منشور آخر، يختلف عما نشره الديوان علناً في مصر، خمسة عشر سبباً برر فيها عودته من الشام وذكر منها الطاعون، والإنجليز، والأتراك، وسوء أخبار فرنسا، وموت كفرللي، والجزار، ومراد، وتيبو... الخ [١٤٩].

والحقيقة أن عوامل عدة تضافرت وتفاوتت في أهميتها وتأثيرها أسهمت في هزيمة الجيش الفرنسي. وتتمثل هذه العوامل في الموقع الفريد لعكا وزاوية التقائه بالبحر اكسب المدينة مزايا دفاعية، إضافة إلى مناعة أسوارها، واستبسال قائدها الجزار وحاميته، والمساعدة الإنجليزية بجوانبها كافة وبضمنها خطة الدفاع التي ساهم فليبو في وضعها. ومن جملة العوامل أيضاً تفشي مرض الطاعون بين جنود الحملة الفرنسية. كما كان لمناوشات رجال جبل نابلس والمماليك والعربان وجند دمشق دور مهم في تشتيت قوة الجيش الفرنسي.

خامساً: نتائج الحملة الفرنسية على بلاد الشام وتأثيرها

تركت الحملة الفرنسية العديد من النتائج على طرفي النزاع، ففي الجانب الفرنسي: - فشلت الحملة فشلاً ذريعاً، ولم يستطع نابليون تحقيق أهدافه الواقعية أو مشروعاته وأحلامه الطموحة. وقد قال نابليون لاحقاً: " حبة رمل واحدة حالت دون أمجادي، ولو أن عكا فتحت أمامي أبوابها لأجزم أنني كنت قد بدلت وجه العالم، وأوقفت التاريخ لأسيره وفق إرادتي " (١٥٠). وسواء قال نابليون ذلك أم لا وسواء قال ذلك في لحظة يقظة وواقعية أم لحظة طموح وأحلام فقد شكلت هزيمته في الشام بداية النهاية لحملته على الشرق.

وقد نظر بعض المؤرخين الأوروبيين إلى الحملة على فلسطين بأنها حققت أهدافها المعلنة مثل القضاء على الجيش العثماني في تل طابور قبل أن يهاجم مصر (١٥١). وهذا يتفق مع الرواية الرسمية الفرنسية التي بثها نابليون عند عودته إلى مصر. أما على الصعيد المحلي فعلى الرغم من أن الحملة على مصر قد أضعفت من سلطة المماليك فإنها لم تترك الأثر نفسه على فلسطين وبلاد الشام، فقد وطدت سلطة الجزار الذي بلغ أوج مجده سنه ١٧٩٩م على أثر انتصاره على نابليون، وبذلك اكتسب مجداً وشهرة محلية وعالمية (١٥٢). وقد شاركت مدينة عكا أحمد باشا الجزار هذا المجد والشهرة، فاكتسبت مكانة رفيعة، واشتهرت في أوروبا بأنها قلعة منيعة. (١٥٣) ونظراً للمساعدة التي قدمها الشيخ يوسف جرار للجزار وجهوده في المقاومة الشعبية فقد قدمه الأخير على جميع الشيوخ ووسع من نفوذه وسلطانه (١٥٤). وقد ساهم فشل الحملة الفرنسية على الشام في تشجيع الدولة العثمانية على استرداد مصر فأصدرت الأوامر إلى الجزار بملاحقة الفرنسيين وطردهم من مصر لكنه لم يلب ذلك وانشغل بإصلاح ما ألحقته الحملة من أضرار في عاصمته وما يحيط بها. فكلفت الدولة الصدر الأعظم يوسف باشا بالزحف على رأس الجيش العثماني إلى حدود مصر لمحاربة الفرنسيين وإخراجهم

منها . وبقي الجيش معسكراً على الحدود في العريش حتى سنة ١٨٠١م حيث اتفق مع الفرنسيين على انسحابهم من مصر . فتقدم الصدر الأعظم إلى مصر وأعاد السلطة العثمانية عليها .

وقد تركت الحملة الفرنسية على الشام تأثيراً على المدى البعيد إذ فتحت أعين بريطانيا على أهمية مصر والشام وخاصة فلسطين . وضرورة منع أي قوة أوروبية من الاستيلاء عليهما لما في ذلك من خطورة على تجارة بريطانيا وعلى خطوط مواصلاتها إلى مستعمراتها ، وأخذت بريطانيا تتحين الفرصة للسيطرة على الشرق [١٥٥] .

أما بالنسبة للخسائر البشرية فقد قدرت الوفيات في صفوف الجيش الفرنسي ب٤٤٠٠ ، أما الجرحى والمرضى فوصل عددهم إلى نحو ٢١٠٥ وبذلك يصل مجموع الإصابات بين قتيل وجريح إلى أكثر من نصف عساكر الحملة [١٥٦] . وعلى الرغم من توفر بعض الإحصاءات عن خسائر الفرنسيين البشرية فإنه لا تتوفر إحصاءات عن الخسائر البشرية المحلية والتي بالطبع تزيد كثيراً عن الخسائر الفرنسية ويكفي أن نتذكر هنا الخسائر البشرية في مدينة يافا وحدها .

وقد تركت الحملة وراءها دماراً في المدن الفلسطينية التي طالتها أيدي الجيش الفرنسي في ذهابه وإيابه لاسيما وان الجيش الفرنسي اتبع سياسة الأرض المحروقة أثناء انسحابه إلى مصر . وما صودر من الأهالي من جمال وحمير وبغال لاستخدامها في نقل مصابيهم ومرضاهم ومعداتهم إضافة إلى ما صودر من المؤن لتزويد الجيش الفرنسي . [١٥٧] وبالتالي ساهم ذلك في سوء الأوضاع الاقتصادية وتفاقمت الأوضاع سوءاً نتيجة توقف التجارة مع مصر وفرنسا وانتشار الغلاء والانخفاض في قيمة العملة وعانى السكان أيضاً بسبب عسكرة الجيش العثماني في العريش بعد انسحاب الحملة الفرنسية عن الشام وما تبع ذلك من ازدياد الضرائب والذخائر المفروضة عليهم .

وعلى الرغم من الدور المهم الذي لعبته الحملة الفرنسية على مصر في تحديث مصر وإضعاف قوة المماليك وبالتالي على موازين القوى المحلية ، وفتحها للتأثير الأوروبي فإن الحملة على الشام لم تترك هذا الأثر في فلسطين التي كانت فقط مسرحاً للعمليات العسكرية . ولم تترك التأثير نفسه في الجوانب السياسية والإدارية والثقافية والقضائية وغيرها وذلك لقصر فترة احتلالها التي بلغت نحو أربعة أشهر . كما لم تساهم في إحداث تغيير مهم في موازين القوى السياسية والعسكرية في بلاد الشام وإن أدت إلى تعزيز مكانة الجزار الذي أكمل حكمه حتى وفاته سنة ١٨٠٤م .

هوامش الدراسة:

1-Watson: pp. 17-18

٢- هيرولد: ص ١٣ ؛ أنظر أيضاً أنيس: ص.129

٣- جرار: أسرار حملة نابليون على مصر والشام، ص ١٣ .

٤- هيرولد: ص٢١ ؛ لورنس وآخرون: ص ٣٤ .

٥- هيرولد: ص٢١ . أنظر نص المذكرة السرية التي قدمها تاليران إلى حكومة الإدارة في باريس بتاريخ ١٣ فبراير ١٧٩٨م لدى إسماعيل: ج١، ص ١٩٢ . كذلك أنظر حول أهداف نابليون، سعيد: ص ١٠٦- ١٠٧ .

٦- عمر: ص ٢٣٣ .

٧- فشر: ص ٦٤ ؛ لورنس وآخرون: ص ٣٣ .

٨- عمر: ص٢٣٣ .

٩-هيرولد: ص١٠ .

١٠- وقد شكك قسطنطين بازيلي في صحة هذا المشروع، " وأن نابليون عوضاً عن دحض النيات التي عزيت إليه، حاول أن يسبغ عليها وزناً أكبر، ولكن من السهل تفسير ذلك برغبته في أن يبقي الانكليز في قلق على ممتلكاتهم الهندية، وأن يحيط ذاته في الوقت نفسه بشيء عجيب في أعين شعبه، ويلهب مخيلة الغرب بشرارة استمدها بمهارة من الشرق" . انظر بازيلي: ص ٨٠-٨١ .

١١- هيرولد: ص ٣٦٣ . وتيبو هو تيبو صاحب سلطان سلطنة ميسور في شبه القارة الهندية والذي كان يعارض الوجود البريطاني في المنطقة . ولذلك يبدو أنه أقام اتصالات مع فرنسا التي كانت في حالة عداء وصراع مع بريطانيا . وقد رأت بريطانيا في تيبو صاحب وزمان شاه، شاه أفغانستان، كحليفين ليس فقط ممكنين بل وفعليين لفرنسا التي كان يمكنها من ثم تطويق القوة الإنجليزية في الهند . ويبدو أن بريطانيا أخذت مشروع نابليون بالزحف على الهند والتحالف مع تيبو صاحب ضدها على محمل الجد ولذلك أرسلت هارفورد جونز إلى بغداد، وكلفته بأن ينظم على المستوى المحلي المقاومة ضد زحف فرنسي محتمل . وأن تطلب من السلطان العثماني سليم الثالث بأن يراسل السلطان تيبو صاحب لثنيه عن التحالف مع فرنسا وبأن يتوصل إلى تفاهم مع الإنجليز . ثم قامت قوة بريطانية بمهاجمة سلطنة ميسور . وبعد معركة قصيرة يلقى تيبو صاحب حتفه في سيرينجاباتام في ٤مايو ١٧٩٩ . وسقطت مملكته إثر ذلك تحت النفوذ الإنجليزي . ويبدو أن تزامن مهاجمة بريطانيا لتيبو صاحب مع الحملة الفرنسية على بلاد الشام يشكل برهاناً إضافياً على أن بريطانيا كانت تأخذ مأخذ الجد خطر زحف بري على الهند . (انظر لورنس وآخرون، الحملة الفرنسية في مصر، ص ٣٢٨-٣٣١) وقد ذكر الجبرتي اسم تيبو في منشور نابليون السري حول مبررات هزيمته . أنظر الجبرتي: ج٢، ص ٢٨٩ .

١٢- لودفيج: ص ١٠٣ .

١٣- المبيض: ص ٣٢٩ .

١٤- لورنس وآخرون: ص ٣٤٠-٣٤١ .

١٥-هيرولد: ص ٣٦٣.
١٦- المرجع السابق نفسه و الصفحة نفسها.
١٧- توما: ص ٦١.
١٨- الجبرتي: ج٢، ص٢٥٥.
١٩- منير وعادل إسماعيل: ج١، ص ٢٠٠, ٢٠٩.
٢٠- منير وعادل إسماعيل: ج١، ص ٢٠٩؛ هنري لورنس وآخرون: ص ٣٢٩.
٢١- مناع: تاريخ فلسطين، ص ٩٤؛ نوفل: ص ٢٢٤.
٢٢- نوفل: ص ٢٢٤. الشهابي: تاريخ الأمير، ج٢، ص ٨٨٦. لمزيد من المعلومات حول أصل أحمد باشا الجزار وحياته أنظر الشهابي: تاريخ أحمد باشا الجزار.
٢٣- الشهابي: تاريخ الأمير، ج٢، ص ٨٨٦.
٢٤- الشهابي: تاريخ الأمير، ج٢، ص٨٨٣-٨٨٥.
٢٥- لوكروا: ص ١٨٤؛ الترك: ص ٦٤.
٢٦- شكري: ص ١١٨؛ المبيض: ص٣٢٧ -٣٢٨.
٢٧- .Watson: p. 20؛ الدباغ: ج٢، ص ٩٠. لقد حكم إبراهيم بك مصر مع مراد بك بعد وفاة محمد بك أبو الدهب سنة ١٧٧٥، وظلا يحكمان مصر حتى قدوم الحملة الفرنسية على مصر وتعرضهما للهزيمة. فهرب إبراهيم بك إلى فلسطين. وقد عاد إبراهيم بك إلى مصر بعد خروج الفرنسيين منها. لمزيد من التفاصيل أنظر الجبرتي: ج٢.
٢٨- الجبرتي: ج٢، ص ٢٥١.
٢٩- الترك: ٦٤.
٣٠- نوفل: ص ٢٢٤.
٣١- هيرولد: ص ٣٦٠؛ الطباع: ج١، ص ٢٨٩؛ لوتسكي: ص ٥٢.
٣٢- رافق: الموسوعة الفلسطينية، ج٢، ص ٧٢٠.
٣٣- الجبرتي: ج٢، ص ٢٥١-٢٥٢.
٣٤- المصدر نفسه، ص ٢٥١.
٣٥- حول مزيد من التفاصيل عن باقي أسماء علماء الدين المسلمين انظر الجبرتي: ج٢، ص ٢٤٨, ٢٥١.
٣٦- الترك: ٦٥.
٣٧- .Watson: p. 22
٣٨- لوكروا: ص٣٦٤؛ الترك: ص ٦٦.
٣٩- قنابر: مفردها قنبرة وهي ما يقذفه المدفع بواسطة البارود، واللفظ متداول في العصر العثماني، يقابله اليوم لفظ قنبلة. ووردت في بعض المصادر: قمبرة، والعاملون بها قمبرجية. انظر الخطيب: ص٣٥٤.
٤٠- الجبرتي: ج٢، ص ٢٥٣؛ الترك: ص ٦٧؛ كرد علي: ج٣، ص ١٢؛ نوفل: ص ٢٢٥.

٤١- لورنس وآخرون: ص ٣٤٢-٣٤٣.
٤٢- لوكروا: ص ١٨١.
٤٣- انظر رافق: الموسوعة الفلسطينية، ج٢، ص ٧٢١.
٤٤-هيرولد: ص ٣٧٠.
٤٥- هيرولد: ص ٣٧٠؛ Watson: p. ٢٤
٤٦- نوفل: ص ٢٢٦. المبيض: ص ٢٢٨؛ سكيك: ج٣: ص ١٠١.
٤٧- لورنس وآخرون، ص ٣٤٣.
٤٨- بقسماط: لفظ تركي دخل العربية خلال فترة التمازج الثقافي، وهو ضرب من الخبز كان معروفاً في بداية العهد الأيوبي، ولا يزال أهل الجهات الشمالية من بلاد الشام والعراق يعرفونه بهذا الاسم، وهو عبارة عن قطع من الخبز الجاف يستعمل أثناء الطوارئ والحروب حيث لا يتوفر عندهم الخبز الطازج. اتظر الخطيب: ص ٨٢-٨٣.
٤٩- الترك: ص ٦٩. وقد ذكر الجبرتي أيضاُ إحصائية قريبة من ذلك أنظر الجبرتي: ج٢، ص٢٥٦.
٥٠- سكيك: ج٣: ص ١٠٢.
٥١- الجبرتي: ج٢، ص ٢٥٥.
٥٢- المصدر نفسه والصفحة نفسها
٥٣- الجبرتي: ج٢، ص ٢٥٩.
٥٤- هيرولد: ص ٣٧١؛ البرغوثي و طوطح: ص ١٩٧.
٥٥- رافق: الموسوعة الفلسطينية، ج٢، ص ٧٢١.
٥٦- العارف: ص ٢٧٢.
٥٧- البرغوثي و طوطح: ص ١٩٧؛ انظر أيضاً بازيلي: ص ٧٥.
٥٨- البرغوثي و طوطح: ص ١٩٧؛ العارف: ص٢٧٢-٢٧٣.
٥٩- مناع: تاريخ فلسطين، ص ٩٤.
٦٠- طوبجية: الطوب لفظ تركي أصله: توب، معناه: مدفع. والطوبجية هم رماة المدفع. وهي وحدة عسكرية في الجيش العثماني مهمتها أثناء الحرب تهديم قلاع العدو بالمدفعية، وتدمير قواته وتحصيناته. و يرأس الوحدة ضابط يعرف باسم: طوبجي باشي أو طوبشي باشي ومعناه: قائد المدفعية. انظر الخطيب: ص ٣٠٩.
٦١- عربجية: وحدة عسكرية من وحدات الجيش العثماني، يعمل أفرادها في سلاح العربات. مهمتهم جر المدافع المتحركة، واحدهم: عربجي، وهو بحسب تشكيلات الجيش العثماني: سائق العربة. يعتبر أفراد العربجية بمثابة مساعدين لعناصر الطوبجية- المدفعية-. ويرأسهم قائد يعرف باسم: عربجي باشي. انظر الخطيب: ص ٣١٩-٣٢٠.
٦٢- المدني: ص ٤٣-٤٤.
٦٣- العارف: ص٢٧٢-٢٧٣.

٦٤- الطباع : ج١ ، ص ٢٩٢ .
٦٥- الشهابي : تاريخ الأمير ، ج٢ ، ص ٨٨٧ .
٦٦- الترك : ص ٦٩ .
٦٧- مناع : تاريخ فلسطين، ص ٩٥؛ Watson: p . ٢٤ . ويرجح صحة هذا الرقم ما أورده الجبرتي من تعداد ما تم قتله من رجال الحامية بأكثر من أربعة آلاف . أنظر الجبرتي : ج٢ ، ص ٢٦٢ .
٦٨- الجبرتي : ج٢ ، ص ٢٦٠ .
٦٩- الجبرتي : ج٢ ، ص ٢٦٠-٢٦١ .
٧٠- الجبرتي : ج٢ ، ص٢٦١ ؛ هيرولد : ص ٣٧٢ .
٧١- الترك : ص ٧١ ؛ لوكروا : ص ١٤٩ .
٧٢- هيرولد : ص ٣٧٢ .
٧٣- لوكروا : ص ١٩٥ .
٧٤- الترك : ص ٧٠ .
٧٥- الشهابي : تاريخ الأمير ، ج٢ ، ص ٨٨٧ .
٧٦- الترك : ص ٧٠ ؛ الجبرتي : ج٢ ، ص ٢٦٢ , ٢٦٦ .
٧٧- سناكي : مفردها سنك وهي كلمة تركية تعني حجر أو صخرة صلبة أو حادة . انظر Bahdar Alkim and others: Redhous, Turkish, Ottoman, English Dictionary, Istanbul, 1999, p. 999) وهي تعني هنا آلة حادة أو حربة وجمعها حراب .
٧٨- الجبرتي : ج٢ ، ص ٢٦٢ .
٧٩- العارف : ص ٢٧٢ .
٨٠- لوكروا : ص ١٩٧ ؛ الطباع : ج١ ، ص ٢٩١ .
٨١- الترك : ص ٧٠ ؛ الجبرتي : ج٢ ، ص ٢٦٢ ؛ نوفل : ص ٢٢٦ .
٨٢- لورنس وآخرون : ص ٣٤٤ .
٨٣- هيرولد : ص ٣٧٦ ؛ لورنس وآخرون : ص ٣٤٤ . ويبدو أن نابليون قد اتبع في قتل حامية يافا ما اتبعه محمد بك أبو الذهب في سنة ١٧٧٥م . فقد أدى قيامه بمذبحة يافا آنذاك إلى أضعاف معنوية ظاهر العمر وقواته في عكا وهربهم من المدينة أمام تقدم القوات المصرية . وقد تم ذكر أحداث هذه المذبحة ونتائجها من قبل الرحالة الفرنسي فولني الذي ذكر " وتواثب الجيش (المصري) زرافات وأعمل السلب والتقتيل ، فحصد السيف النساء والأطفال والشيوخ ، وأبت وحشية محمد (محمد بك أبو الذهب) ونذالته إلا أن يرفع نصباً للنصر ، فأمر أن يشاد له هرم من رؤوس القتلى المناكيد ، وقد جاوز عددهم ألفاً ومائتي نسمة . وكان من نتيجة هذه الكارثة التي حلت بالمدينة . . . أن عم الذعر سائر البلاد ، فانهزم الشيخ عمر الضاهر (ضاهر العمر) من عكا" . انظر Volney: II, p. ٧٩- . ١٢٧انظر النص المقتبس في الجزء الأول من نفس الكتاب والمترجم للعربية ص ١٠٠-١٠١ . وقد أعتمد نابليون كتاب رحلته كدليل له في غزوه لمصر وبلاد الشام . فقال أدوارد سعيد لأسباب تبني بونابرت لأراء فولني : "

كانت تقدير فولني تقدير داهية متمرس، ويصعب جداً أن يخَّطأ؛ إذ كان واضحاً لنابليون، كما سيكون لكل من يقرأ فولني، أن رحلته ونظراته كانا نصين ناجعين لاستخدام أي أوروبي يود أن يحظى بالنجاح في الشرق . . . وقد فهم نابليون فولني فهماً حرفياً تقريباً" . ولذلك أراد نابليون أن تترك مذبحة يافا نفس التأثير الذي تركته مذبحة يافا سنة ١٧٧٥م . انظر سعيد: ص ١٠٧-١٠٨ . ولكن التأثير في هذه المرة جاء مغايراً إذ ساعد ذلك في إصرار الجزار وحامية عكا على المقاومة خوفاً من أن يلقوا نفس مصير حامية يافا، وأنه ليس أمامهم إلا النصر أو القتل .

٨٤- مناع: تاريخ فلسطين، ص ٩٦ .

٨٥- مناع: تاريخ فلسطين، ٩٦ .

٨٦-هيرولد: ص ٣٧٨-٣٧٩ .

٨٧- الجبرتي: ج٢، ص ٢٦٣ .

٨٨- الحويك: ج١، ص ١٣١ .

٨٩- لوكروا: ص ١٩٩ . ولفظة دمامل: مفردها دمل وهي بثور جلدية متقرحة .

٩٠-هيرولد: ص ٣٨١ .

٩١- هيرولد: ص ٣٨١ .

٩٢- السباهية: وهي وحدة أو ألاي الفرسان في الجيش العثماني . ويطلق على الفرد الملتحق بها سباهي . ويكون للألاي أمير بلقب بك يقال له ألاي بك أو أمير الألاي (ميرألاي) . لمزيد من المعلومات عن السباهية انظر النمر: ج٢، ص ١٨٧-١٩١)

٩٣- النمر: ج١، ص ٢٠٩-٢١٠، ٢١٣-٢١٥ .

٩٤- داثرات: من دثر وتعني البلى والتهدم . انظر مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مادة (دثر)

٩٥- نوضوا: من نَاضَ- نَوَضَ وتعني تحرك وذهب وهي في البيت الشعري هنا بمعنى تحركوا وانهضوا . انظر مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مادة (نوض) .

٩٦- بنات: بنات الدهر أو الحرب شدائده . وكأن الشاعر يقصد بأن على أهل نابلس أن يكونوا أشداء في مواجهة الأعداء . وربما يريد أن يذكر أن على قومه أن يكونوا في مواجهة الأعداء متراصي الصفوف . ومن المحتمل أيضاً أن الشاعر يقصد بكلمة بنات أن الأعداء الذين وصفهم بأنهم أشرار ليسوا ممن يخيف المسلمين، فهم كالبنات أو الحريم اللواتي لا يحسب لهن في الحرب حساباً .

٩٧- المصدر نفسه، ص ٢١٠-٢١١ .

٩٨- المصدر نفسه والصفحة نفسها .

٩٩- المصدر نفسه، ص٢١٧-٢١٨ .

١٠٠- النمر: ص٢١٧-٢١٩ .

١٠١- الترك: ص ٧٤ . لمزيد من التفاصيل انظر أيضاً النمر: ، ج١ ، ص٢٢٠؛ لوكروا: ص ٢٠٢ .

١٠٢- الترك: ص ٧٤؛ كارمل: ص ٩٥ .

١٠٣- لوكروا: ص ٢٠٣ .

١٠٤- كرمل: ص ٩٥. وسيدني سميث بريطاني ولد في سنة ١٧٦٤م، ودخل البحرية البريطانية في سنة ١٧٧٧. وبفضل حمايات عائلية راسخة حقق صعوداً سريعاً. وتولى مهام بحرية عسكرية عديدة حتى صل إلى قيادة سفن الأسطول البريطاني ضد الحملة الفرنسية. وقد حصل بفعل دعم أخيه سبنسر سميث، السفير البريطاني في القسطنطينية، على قيادة العمليات العثمانية ضد نابليون متخذاً من جزيرة رودس قاعدة الأنطلاق. وفي ١٧ فبراير ١٧٩٩م غادر القسطنطينية متجهاً إلى شرقي البحر المتوسط، وذلك متزامناً مع بدء زحف الجيش الفرنسي على فلسطين. لمزيد من المعلومات حول سيدني سميث أنظر هنري لورنس وآخرون، الحملة الفرنسية في مصر، ص٣٣١-٣٣٣.

١٠٥- هيرولد: ص ٣٨٧.

١٠٦- رافق: الموسوعة الفلسطينية: ٧٢٣.

١٠٧- صافي: ص ١٨٥-١٨٧.

١٠٨- Volney: Travel: II, pp. 97-98

١٠٩- الجبرتي: ج٢، ص ٢٧٤. حول كفريللي أنظر أيضاً الترك: ص ٧٩-٨٠.

١١٠- هيرولد: ص ٣٨٤.

١١١- لوكروا: ص ٢٠٨؛ لورنس وآخرون: ص٣٤٨.

١١٢- هيرولد: ص ٣٨٥؛ الترك: ص ٧٥؛ الشهابي: تاريخ الأمير، ج٢، ص ٨٨٨. للحقيقة هناك بعض الدراسات الأوروبية التي اتصفت بالموضوعية وأبرزت دور الجزار في النصر. ودحضت الروايات عن جبن الجزار ونيته للهرب. أنظر مثلاً لورنس وآخرون: ص ٣٤٧؛ لوكروا: ص ٢٥٨.

١١٣- هيرولد: ص ٢٩٥.

١١٤- رافق: الموسوعة الفلسطينية: ج٢، ص ٧٢٣.

١١٥- المتاولة: هم طائفة من الشيعة تشغل المنطقة المعروفة بجبل عامل أو جبل بني عاملة الواقع اليوم في جنوب لبنان. وهم ينسبون إلى عامل بن سبأ. وقد أطلق عليهم هذا اللفظ في نهاية القرن السابع عشر الميلادي. حول مزيد من التفاصيل عن المتاولة أنظر رضا: بنو عاملة، ص ٢١٨-٢٢١؛ أنظر لنفس المؤلف أيضاً، المتاولة أو الشيعة، ص ٤٢٥-٤٣٣.

١١٦- الشهابي: تاريخ الأمير، ج٢، ص ٨٨٧. لمزيد من التفاصيل حول رسالة بونابرت إلى الجزار أنظر اسماعيل: ج١، ص ٢٠٣-٢٠٤.

١١٧- الترك: ص ٧٦؛ الصباغ: ص ١٥٦, ١٦٣. ورد لدى الشهابي ونوفل وبازيلي بأن ابن ظاهر الذي قدم إلى نابليون هو صالح، والأقرب إلى الصحة هو عباس. أنظر الشهابي: تاريخ الأمير، ج٢، ص ٨٨٧؛ نوفل: ص ٢٢٨؛ بازيلي: ص ٧٧. لمزيد من التفاصيل عن عباس الظاهر أنظر ترجمته لدى مناع: أعلام فلسطين، ص ٢٦٢.

١١٨- بلاد بشارة: وهي جنوب لبنان حالياً، وعرفت ببلاد بشارة نسبة إلى أحد حكامها في فترة صلاح الدين الأيوبي. وكانت تشكل في فترة الدراسة إحدى نواحي ولاية صيدا، وكان يطلق عليها أيضاً جبل عامل. وتنقسم بلاد بشارة إلي قسمين: بشارة الشمالية ويحدها شمالاً نهر الأولي ومن الجنوب

نهر الليطاني، وبلاد بشارة الجنوبية التي تبدأ من نهر الليطاني شمالاً إلى نهر القرن جنوباً. وتنقسم بلاد بشارة عموماً إلى ثماني مقاطعات: ثلاث منها في بلاد بشارة الشمالية، وهي الشقيف والشومر والتفاح المعروفة الآن بناحية جباع. والأربع الأخرى في بشارة الجنوبية وهي: تبنين وهونين وقانا ومعركة، ويتألف الآن منها قضائي صور ومرجعيون. والمقاطعة الثامنة هي مقاطعة جزين. لمزيد من التفاصيل انظر آل صفا: تاريخ جبل عامل، ص ٢٨؛ رضا: المتاولة أو الشيعة في جبل عامل، ص ٤٢٥-٤٣٣.

١١٩- الشهابي: تاريخ الأمير، ج٢، ص ٨٨٧؛ الترك: ص ٧٦.

١٢٠- رافق: الموسوعة الفلسطينية: ج٢، ص ٧٢٣.

١٢١- الترك: ص ٧٦-٧٧؛ الشهابي: تاريخ الأمير، ج٢، ص ٨٨٨؛ النمر: ج١، ص ٢٢٢.

١٢٢- لوكروا: ص ٢٣٢.

١٢٣- العودات: ص ٢٢.

١٢٤- الشهابي: تاريخ الأمير، ج٢، ص ٨٨٨.

١٢٥- النمر: ج١، ص ٢٢٤.

١٢٦- رافق: الموسوعة الفلسطينية: ج٢، ص ٧٢٥.

١٢٧- هيرولد: ص ٣٩٦.

١٢٨- لوكروا: ص ٢٢٢؛ الترك: ص ٧٩-٨٠.

١٢٩- رافق: الموسوعة الفلسطينية، ج٢، ص٧٢٥؛ لوكروا: ص ٢٤٦.

١٣٠- هيرولد: ص ٤٠٨؛ رافق: الموسوعة الفلسطينية، ج٢، ص ٧٢٦.

١٣١- هيرولد: ص ٤١٣.

١٣٢- رافق: الموسوعة الفلسطينية، ج٢، ص٧٢٦.

١٣٣- الجبرتي: ج٢، ص ٢٨٧.

١٣٤- عنان: ص ٥٧.

١٣٥- رافق: الموسوعة الفلسطينية، ج٢، ص٧٢٦.

١٣٦- رافق: الموسوعة الفلسطينية، ج٢، ص ٧٢٦.

١٣٧- العارف: ص٢٧٣.

١٣٨- هيرولد: ص ٤٢١.

١٣٩- رافق: الموسوعة الفلسطينية، ج٢، ص٧٢٦.

١٤٠- المبيض: ص٣٣١؛ سكيك: ج٣: ص ١٠٢.

١٤١- رافق: الموسوعة الفلسطينية، ج٢، ص٧٢٦.

١٤٢- المبيض: ص٣٣١.

١٤٣- عبد الرحيم: ص ٢١٠.

١٤٤- الجبرتي: عجائب، ج٢، ص٢٩٠.

١٤٥- المبيض: ص ٣٣٣.

١٤٦- الشناوي: ص ٣٥؛ قاسمية: ص١٢؛ جرار: أسرار حملة نابليون، ص ١١٩-١٢١. ولكن هناك شكوك حول صحة هذا النداء. لمزيد من التفاصيل حول ذلك انظر خضر: ص٧٨-٨٢.

١٤٧- الشهابي: تاريخ الأمير، ج٢، ص ٨٨٨.

١٤٨- عوض: ص ٣١٦.

١٤٩- لمزيد من التفاصيل عن هذه النقاط انظر: الجبرتي: ج٢، ص ٢٨٨-٢٨٩. بخصوص ذكر تيبو يبدو أن نابليون يقصد هنا مقتله على يد الإنجليز وبالتالي فشل أحد أركان مشروعه للتقدم إلى الهند.

١٥٠- أوبري: ص ٥٨.

١٥١- أنظر مثلاً Watson: p. ٣٣.

١٥٢- Cohen: pp. 28-29؛ الطباع: ج١، ص.293

١٥٣- بازيلي: ص ٧٩.

١٥٤-جرار: تاريخ ما أهمله التاريخ، ص ٩١.

١٥٥- Carmel: pp. 302-303.

١٥٦- مناع: ص ٣٠٣. ورد لدى الترك أن قتلى الجيش الفرنسي على أسوار عكا وصل إلى ٣٥٠٠ بينما مات منهم بسبب الطاعون نحو ألف. الترك: ص٨٢.

١٥٧- توما: ص ٦٤؛ Karmon: pp. ٨٠-٨١.

قائمة المصادر والمراجع

١- اسماعيل، منير وعادل: الصراع الدولي حول الشرق العربي: الوثائق الدبلوماسية، القسم الأول: عهد الولاة في الدولة العثمانية، الجزء الأول: الوجود الروسي في شرقي المتوسط-حملة نابليون-محمد علي في بلاد الشام، دار النشر للسياسة والتاريخ، بيروت، ١٩٩٠م.

٢- أنيس، محمد: النشاط الأوروبي بمصر وجيرانها أواخر القرن الثامن عشر الميلادي: مصادره ووثائقه، المجلد الثاني، العدد الثاني، المجلة التاريخية المصرية، ١٩٤٩م، ص١١٣-١٣٤.

٣- اوبري، اوكتاف: نابليون، ترجمة متري شماس، المنشورات العربية، لبنان، ١٩٦٩م.

٤- بازيلي، قسطنطين: سورية وفلسطين تحت الحكم العثماني، ترجمة طارق معصراني، دار التقدم، موسكو، ١٩٨٩م.

٥- البرغوثي، عمر صالح، خليل طوطح: تاريخ فلسطين، دار المعارف، القاهرة، ٢٠٠١م.

٦- الترك، نقولا: ذكر تملك جمهور الفرنساوية الأقطار المصرية والبلاد الشامية أو الحملة الفرنسية على مصر والشام، تحقيق ياسين السويد، دار الفارابي، بيروت، ط١, ١٩٩٠م.

٧- توما، أميل: فلسطين في العهد العثماني، الدار العربية للنشر والتوزيع، عمان، د.ت.

٨- الجبرتي، عبد الرحمن: تاريخ عجائب الآثار في التراجم والأخبار، ٣ج، دار الفارس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت. د.ت.

٩- جرار، حسني أدهم: أسرار حملة نابليون على مصر والشام، دار الضياء، عمان، ١٩٩٠م.

١٠- جرار، عبد الهادي: تاريخ ما أهمله التاريخ، دار الجليل للنشر، عمان، ١٩٨٨م.

١١- الحويك، الياس طنوس: تاريخ نابليون الأول، ٣ج، دار مكتبة الهلال، بيروت، ١٩٨١م.

١٢- الخطيب، مصطفى: معجم المصطلحات والألقاب التاريخية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٩٩٦م.

١٣- خضر، بشارة: أوروبا وفلسطين من الحروب الصليبية حتى اليوم، ترجمة منصور القاضي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط١, ٢٠٠٣م.

١٤- الدباغ، مصطفي مراد: بلادنا فلسطين، ١٠ج، دار الطليعة، بيروت، ط١, ١٩٧٤م.
١٥- رافق: عبد الكريم: فلسطين في عهد العثمانيين، أنيس الصايغ وآخرون، الموسوعة الفلسطينية، القسم الثاني، بيروت، ط١, ١٩٩٠م.
١٦- رضا، أحمد: بنو عاملة، العرفان، مجلد ٣١، ج٥، صيدا، نيسان ١٩٤٥م، ص ٢١٨-٢٢١.
١٧- رضا، أحمد: المتاولة أو الشيعة في جبل عامل، المقتطف، مجلد ٣٦، القاهرة، مايو ١٩١٠م، ص ٤٢٥-٤٣٣.
١٨- سعيد، إدوارد: الاستشراق: المعرفة، السلطة، الانشاء، ترجمة كمال أبو ديب، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ط٤, ١٩٩٥م.
١٩- سكيك، ابراهيم: غزة عبر التاريخ، ١٠ج، غزة، ١٩٨٠م.
٢٠- شكري، محمد فؤاد: الحملة الفرنسية وخروج الفرنسيين من مصر، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢١- الشناوي، فهمي: وعد نابليون لليهود سبق وعد بلفور ب١١٨ سنة، عدد ١١٦، أب ١٩٨٥م، مجلة الدوحة، ص ٣٤-٤٥.
٢٢- الشهابي، حيدر: تاريخ أحمد باشا الجزار، نشره ووضع حواشيه وفهارسه أنطونيوس شبلي وأغناطيوس عبده خليفه، مكتبة انطوان، ١٩٥٤م.
٢٣- الشهابي، حيدر: تاريخ الأمير حيدر أحمد الشهابي، ٣ج، دار الآثار، بيروت، ط٢، ١٩٨٠م.
٢٤- صافي، خالد: ظاهر العمر الزيداني ١٦٨٩-١٧٧٥م، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٧م، رسالة ماجستير غير منشورة.
٢٥- الصباغ، ميخائيل: تاريخ الشيخ ظاهر العمر الزيداني حاكم عكا وبلاد صفد، عني بنشره وتعليق حواشيه، الخوري قسطنطين الباشا المخلصي، مطبعة القديس بولس، حريصا، د.ت.
٢٦- آل صفا، محمد جابر: تاريخ جبل عامل، منشورات دار متن اللغة، بيروت، ب.ت.
٢٧- الطباع، عثمان: إتحاف الأعزة في تاريخ غزة، ٤ج، تحقيق عبد اللطيف أبو هاشم، مكتبة اليازجي، غزة، ط١, ١٩٩٩م.
٢٨- العارف، عارف: المفصل في تاريخ القدس، مطبعة العارف، القدس، ١٩٦١م.

٢٩- العسلي، بسام: نابليون بونابرت ١٧٦٨-١٩٢١م، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٠م.
٣٠- عمر، عمر عبد العزيز: تاريخ المشرق العربي ١٥١٦-١٩٢٢، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٩٣م.
٣١- عنان، ليلى: الحملة الفرنسية بين الأسطورة والحقيقة، دار الهلال. د.ت.
٣٢- العودات، يعقوب: إسلام نابليون، جرش، د.ت.
٣٣- عوض، أحمد حافظ: فتح مصر الحديث أو نابليون بونابرت في مصر، مطبعة مصر، القاهرة، ١٩٢٥م.
٣٤- فشر، هربرت: نابليون، ترجمة محمد مصطفى زيادة، دار المعارف، مصر، ١٩٥٢م.
٣٥- فولني، س، ف: ثلاثة أعوام في مصر وبر الشام، ج١، ترجمة أدوارد البستاني، دار المكشوف، بيروت، ط١, ١٩٤٩م.
٣٦- قاسمية، خيرية: النشاط الصهيوني في الشرق العربي وصداه ١٩٠٨-١٩١٨م، مركز الأبحاث، م.ت.ف، بيروت، ١٩٧٣م.
٣٧- كرد علي، محمد: خطط الشام، ٦ج، مكتبة النوري، دمشق، ط٣, ١٩٨٣م.
٣٨- كرمل، ألكس: تاريخ حيفا في عهد الأتراك العثمانيين، ترجمة تيسير الياس، جامعة حيفا، حيفا، ١٩٧٩م.
٣٩- لوتسكي، فلاديمير: تاريخ الاقطار العربية الحديث، ترجمة عفيفة البستاني، دار الفارابي، بيروت، ط٧, ١٩٨٠م.
٤٠- لودفنج، أميل: نابليون، ترجمة عادل زعيتر، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٤٦م.
٤١- لورنس، هنري وآخرون: الحملة الفرنسية في مصر: بونابرت والإسلام، ترجمة بشير الشهابي، سينا للنشر، القاهرة، ط١, ١٩٩٥م.
٤٢- لوكروا، ادوارد: الجزار قاهر نابليون، دار الثقافة، بيروت، د.ت.
٤٣- المبيض، سليم: غزة وقطاعها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٧م.
٤٤- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، دار المعارف، القاهرة، ط٢, ١٩٧٣م.
٤٥- المدني، زياد: مدينة القدس وجوارها خلال الفترة ١٢١٥-١٢٤٥/ ١٨٠٠-١٨٣٠م، منشورات بنك الأعمال، عمان، ط١, ١٩٩٦م.
٤٦- مناع، عادل: أعلام فلسطين في أواخر العهد العثماني ١٨٠٠-١٩١٨م، مؤسسة

الدراسات الفلسطينية، بيروت، ط٢ , ١٩٩٥م.
٤٧- مناع، عادل: تاريخ فلسطين في أواخر العهد العثماني ١٧٠٠-١٩١٨م قراءة جديدة، بيروت، ط، ١٩٩٩.
٤٨- النمر، إحسان: تاريخ جبل نابلس والبلقاء، ٣ج، مطبعة جمعية عمال المطابع التعاونية، نابلس، ط٢ ، ١٩٧٥م.
٤٩- نوفل، نعمة الله نوفل: كشف اللثام عن محيا الحكومة والحكام في إقليمي مصر وبر الشام، أوجزه وقدم له جرجي يني، جروس برس، طرابلس، ١٩٩٠م.
٥٠- هيرولد، كرستوفر: بونابرت في مصر، ترجمة فؤاد ندراوس، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٢م.

قائمة المصادر والمراجع الأجنبية

1- Carmel¨ Alex: A Note on the Christian Contribution to Palestine's Development in the 19th Century¨ in Kushner David¨ Palestine in the Late Ottoman Period: Political, Social and Economic Transformation, Yad Izhak Ben-Zvi, Jerusalem, 1986.
2- Cohen, Amnon: Palestine in the 18th Century: Patterns of Government and Administration, The Magnes Pres, The Hebrew University, Jerusalem, 1973.
3- Karmon, Yehuda: Changes in the Urban Geography of Hebron During the Nineteenth Century, in Ma'oz, Moshe, Studies on Palestine During the Ottoman Period, The Magnes Press, Jerusalem, 1975
4- Volney, M.C.F: Travels Through Syria and Egypt: in the Year 1783-1784 and 1785, 2 Vol., G.G.L. and J. Robinsono, London, 1786
5- Watson, C.M: Bonaparte's Expedition to Palestine in 1799, in Palestine Exploration Fund Quarterly Statement, London, January 1917, pp.17-35.

المقالات

9- World Health organization, 1975. Technical Report series, 580. control of nutritional anemia with especial reference to iron deficiency: *Report of IAEA/USAID/WHO joint meeting*.

10- Yip R., Keller W., Woodruff B. A. Sullivan k.,1990. Report of the UNRWA nutrition survey Palestinian Refugees in Syria, Jordan, the west Band , Gaza and Lebanon.

Reference

1- Abed, Y. 1979. Epidemiological study of the prevalence of intestinal parasites and their effect on hemoglobin. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of m.p.h. *Hebrew university, Hadassa medical school – Jerusalem.*

2- Abed. Y. Risk factors Associated with prevalence of anemia among Arab children in Gaza strip. *A dissertation submitted to the johns Hopkins university in conformity with the requirements for the degree of doctor of public health.(1993)*

3- Dacie, J. V., and Lewis, S. M. 1984. practical hematology 4th Ed. *London: Churchill living stone.*

4- Hammouda, N. A., Lebshtel, A, K., Abdel Fattah, M. M., Wasfi, A. S., Omar, E. A.1986. Parasitic infections and nutritional status of school children in the western regions of Saudi Arabia. *Journal Egyptian society of parositology*.16.675-688.

5- Hercberg, S. Galan P., Assami M., Assami A. 1988. Evaluation of the frequency of anemia and iron deficiency anemia in a group of Algerian menstruating women by mixed distribution Processes in the contribution of total deficiency and inflammatory processes in the determination of anemia. *International Journal of Epidemiology* .17:136-141.

6- Musaiger A. R. O. 1990 Nutrition Status of mothers and children in the Arab Gulf countries. *Health promotion international* . 5:259-268.

7- Scott. T. G. 1982. A pilot study of the reference values for common hematological and biochemical parameters in Saudi nationals. *Journal of clinical pathology,* 35(1):66-73.

8- Tewari, S.G. and Rondan, B. N. 1974. Functional and histological changes of small bowel in patients with G. lumblia infection, *Indian – Journal of medical research,* 62:689-695.

Discussion:

In the present study the prevalence of anemia has been reported among school children with single species infected with these parasites especially *G. intestinalis* have shown a significant low hemoglobin level. However, several investigators have reported anemia in the children with *G. intestinalis* infections, Scott, 1982,.Dacie and Lew , 1984, especially for older children. United nation Relief and works Agency (Yip *et al*, 1990) reported the high prevalence rate of iron deficiency anemia due to deficiency of iron intake and parasitic infection among infants and young children in west-bank and Gaza Strip. Hammouda *etal* (1986) showed the highest prevalence of both *G. intestinal* and anemia among children in Saudi Arabia. Anemia among school going children in Gaza Strip could be attributed to single as well as double parasitic infection similarly in Arab Gulf countries medical surveys revealed that the prevalence of anemia among school children could be attributed to parasitic infection and low intake of iron (Musaiger,1990). Post-treatment results of the present study indicated that following treatment with metronidazole had showed that significant improvement in the hemoglobin level of most of the children with single and double infections protozoan and helminthes parasites.

In conclusion, the prevalence of the disease associated with parasites infections has been shown to have a negative impact on iron status of school children in these population.

Acknowledgment

I am grateful to school health center in the ministry of higher education of Palestine for helping me and providing all the facilities to take out the blood from the children

post treatment

After one month following antiprotozoan treatment with metronidazole blood samples were collected from all the infected children . Mean hemoglobin values of boys and girls after one month post treatment are presented in (Table 2&3). In general the mean hemoglobin after treatment showed rise and the difference in the mean hemoglobin values of pre and post-treatment children was found to be significant(t= 3.41,$p<0.05$).

Table (3) Pre and post treatment mean hemoglobin values ± SD in double infection with helminthes and protozoan parasites among school children of Gaza strip.

sex	Pre treatment Mean ± SD	Total Mean	Post- treatment Mean ±SD	t-calculation & Probability
Male (n)	11.8±2.49 (5)	11.15± 1.6 (7)	12.6 ±1.34	1.26
Female (n)	10.50 ± 0.71 (2)		13.0± 1.41	2.24**

* ,** Significant at 5% and 1% level respectively

However , there was a gradual increase in the hemoglobin levels from the first month. After treatment ,mean hemoglobin levels, of boys and girls were12.71± 076 g/dI and 12.75 ± 1.04 g/dI respectively (Table 2) . Similarly the group of children with double infection with helminthes and protozoan infections , only females have shown a significant statistical difference between the pre and post-treatment (t= 2.24 ,$p<0.05$) Table 3 . There is no statistical difference in single infection of *E . histolytica* and *G. intestinal* in the hemoglobin concentrations of the children whereas only female infected with *G. intestinal* showed significant statistical difference in the hemoglobin concentrations after treatment (t= 5.34 ,$p<0.05$) Table 2 .

value 10.33+0.58 and girls (n=14) showed mean 11.50±0.71 g/dI (Table 2). 21% of the children had anemia. Among children infected with *G. intestinalis* mean hemoglobin values was 12.16±1.22 g/dI and 19% of children had anemia. The mean hemoglobin values of boys and girls were 12.71±1.25 g/dI and 11.62±1.19 g/dI respectively (Table 2) .Children exhibited double infection with protozoan and helminthe parasites have shown mean hemoglobin values 11.5±1.6 g/dI and 25% of children had anemia.

Table(2) Pre and post treatment mean hemoglobin value ± SD in protozoan infection in school children of Gaza strip.

Study group	sex	Pretreatment Mean ± SD	Total Mean	Post-treatment Mean ± SD	t-calculation & Probability
E. histolytica	Male (n)	10.33 ± 058 (12)	10.91±0.64 (26)	10.67 ± 0.58	1.0
	Female (n)	11.5 ± 0.71 (14)		12.0 ± 0.00	1.0
G.intestinalis	Male (n)	12.71 ± 1.25 (7)	12.16±1.22 (15)	12.71 ± 0.76	0.00
	Female (n)	11.62 ± 1.19 (8)		12.75 ± 1.04	5.34*

*,** Significant at 5% and 1% level respectively

Within this group , boys (n=5) showed a mean of 11.8 ± 2.49 g/dI and girls (n=2) showed only 10.50 ± 0.71 g/dI (Table 3). However, different in the mean hemoglobin level between those harbouring single protozoan infections didn't show any statistical significance, whereas children harbouring double infection have shown statistical significance.

100 ml blood after 5 minutes. School children with hemoglobin level below 12 gm/ 100 ml were considered anemic (WHO,1975). Data was analyzed using T–test to calculate the prevalence of anemia and parasite and probability level was fixed at 1% , 5% .

Result

post treatment

Forty one children out of the 85 infected cases with different intestinal parasites harbored protozoan infections show hemoglobin values ranged from 9.0 to 12g/dl with mean 11.51 ± 0.93 g/dl . Within this group boys (n=19) showed a mean value 11.5 ± 0.91 g/dI whereas girls discerned mean value 11.4± 0.95 g/dI (Table 1). Thus 63% of the children showed normal hemoglobin level and 37% were found to be anemic. The sex did not however , show any statistical significant difference in mean hemoglobin levels .

Table(1) Pretreatment mean hemoglobin values ± SD in the overall uninfected and infected children with protozoan parasites in Gaza strip.

Mean hemoglobin ± SD (g/dI)			
	Boys(n)	**Girls(n)**	**Total**
Study group	11.91 ± 1.75 (130)	11.51 ± 1.51 (120)	11.53 ± 1.63 (250)
Uninfected Children	12.1 ± 1.83 (86)	11.95 ± 1.21 (79)	12.02 ± 1.52 (165)
Infected Children	11.47 ± 0.91 (19)	11.56 ± 0.95 (22)	11.51 ± 0.93 (41)

26 children out of 41 children infected with protozoan parasites, carried single infection with *E. histolytic* showing mean hemoglobin value 10.91 ± 0.64 g/dI. Between this group, boys (n=12) showed a mean hemoglobin

school going children are major. In Gaza Strip, the high risk groups for anemia were defined as pre-school children (Abed Y. 1993). Anemia studies focused mainly on the estimation of the prevalence of anemia among this sector of Gaza strip population (Abed, 1979 ,Yip *et al* 1990). Few unpublished studies describe the prevalence of parasites as one of the risk factors for anemia. Thus, it is evident that there exists dearth information on anemia in relation to protozoan infection among school children in Gaza Strip.

The present study therefore

focuses on the effect of the two common protozoan parasitic infections (*E. histolytic* and *G. intestinalis)* on hemoglobin concentration among school children of Gaza Strip. The study design allowed assessment of hemoglobin levels before and after treatment.

Material and methods:

Blood samples were collected from the study population of 250 school children ranging in age from 11 to 17 years, comprising 41 infected with protozoan parasites and 165 uninfected subjects. Samples were collected before and after anti protozoan treatment. The consent of the school teachers, ministry of Education , health authorities and parents was obtained before undertaking the study, each child was interviewed, height and weight and laboratory investigation of blood and stool samples were recorded. Post-treatment blood samples were taken into sterile EDTA tubes, mixed and processed within 1-2 hours . Hemoglobin concentration was measured by Sahli's hemoglobinometer with a standard of 12 gm/

Biochemical Estimation of Hemoglobin Level in protozoan Infected and Treated School Children in Gaza strip – Palestine.

Abstract : Two hundred fifty school going children aged (11-17) years old were examined for intestinal parasites. Forty eight (19.2%) children were infected with protozoan parasites (*Entamoeba histolytica and Giardia intestinalis*). Pretreatment and post-treated blood samples were collected from the same population of the infected children for the estimation of hemoglobin levels. Hemoglobin was estimated using Sahli's hemoglobinometer. *Giardia* infected female children showed statistical significant difference in the pre and post treatment mean hemoglobin levels. The higher infection rate of commensally strongly suggests the presence of potentially infections and a public health problem. This relationship remained after controlling the range of socio-economic variables. Protozoan infected children were frequently found to have lower blood hemoglobin concentration than uninfected children, but this relationship could not be attributed to protozoan infections alone.

Keywords: Hemoglobin Concentration, School Children*, E. histolytic, G. intestinalis.*

Introduction:

Human protozoan parasites can lead to structural and functional abnormalities of the proximal small intestinal (Tewari and Tandon,1974). However, several studies have recorded that the most common mineral deficiency in nutrition anemia is iron deficiency (Hercberg *etal*,1988). It is a serious public health problem and most prevalent in world population (WHO,1975). Establishment of a reference for the iron-deficiency anemia caused by protozoan parasitic infections in Gaza Strip especially among

Biochemical Estimation of Hemoglobin Livel in protozoan Infected and Treated School Children in Gaza strip - Palestine

Bassam F. Alzain

* *Alquds Open University - North Gaza - Palestine.*

References

[1] Aloqeili, M. "*The Generalized Slutsky Relations*, Journal of Mathematical Economics 40 (2004), 71-91.

[2] Aloqeili, M., "*On the integrability of Generalized Demand Functions*", Proceedings of the Third International Palestinian Mathematical Conference, World Scientific, 2000.

[3] Browning, M. and P.A., Chiappori, "Efficient intra-household allocations: Ageneral characterization and empirical tests", Econometrica, 66 (1998), 1241-1278.

[4] Epstein, L. G., "*Generalized duality and integrability*", Econometrica, 49 (1981), 655-678.

[5] Chiappori, P.A. and I. Ekeland, "*Individual Excess demands*", Journal of Mathematical Economics, 40 (2004), 41-57.

[6] Chiappori, P.A. and I. Ekeland, "*Disaggregation of excess demand functions in incomplete markets*", Journal of Mathematical Economics, (1999a) 31, 111-129.

[7] Chiappori, P.A. and I. Ekeland, "*Aggregation and market demand, an exterior differential calculus viewpoint*", Econometrica, 67 (1999b), 1435-1457.

[8] Ekeland, I. and L. Nirenberg, "*A Convex Darboux theorem*", Methods and Applications of Analysis, 9 (2002), 329-344.

[9] Hurwicz, L. "*On the problem of integrability of demand curves*", in Preferences, Utility and Demand. ed. J.S. Chipman et. al. New york: Harcourt Brace, 174-214, 1971.

[10] Hurwicz, L. and H. Uzawa. "*On the problem of integrability of demand curves* ", in Preferences, Utility and Demand. ed. J.S. Chipman et. al. New york: Harcourt Brace, 114-148, 1971.

This equation can be written

$$\sum_{i,j,j',k,k',l} (T_i T_k \frac{\partial x^l}{\partial p^{k'}_{j'}} x^j + T_i \frac{\partial T_k}{\partial p^{k'}_{j'}} x^j x^l) dp^i_j \wedge dp^k_l \wedge dp^{k'}_{j'} = 0 \tag{21}$$

This equality is satisfied if and only if the coefficients satisfy the following symmetry conditions:

$$T_i x^j (T_k \frac{\partial x^l}{\partial p^{k'}_{j'}} - T_{k'} \frac{\partial x^{j'}}{\partial p^k_l}) + T_{k'} x^{j'} (T_i \frac{\partial x^j}{\partial p^k_l} - T_k \frac{\partial x^l}{\partial p^i_j}) + T_k x^l (T_{k'} \frac{\partial x^{j'}}{\partial p^i_j}$$

$$-T_i \frac{\partial x^j}{\partial p^{k'}_{j'}}) + (T_i \frac{\partial T_k}{\partial p^{k'}_{j'}} - T_k \frac{\partial T_i}{\partial p^{k'}_{j'}}) x^j x^l + (T_{k'} \frac{\partial T_i}{\partial p^k_l} - T_i \frac{\partial T_{k'}}{\partial p^k_l}) x^j x^{j'}$$

$$+(T_k \frac{\partial T_{k'}}{\partial p^i_j} - T_{k'} \frac{\partial T_k}{\partial p^i_j}) x^{j'} x^l = 0$$

Using the fact that $T_i/T_k = \lambda_i \lambda_k$ and dividing by $T_i T_k$, we get the desired conditions. This concludes the proof. ■

We can check easily that conditions (18) imply both (a) and (b) in theorem 1. If we take $i = k = k'$ then (18) is equivalent to (a) and when $i = k$ then (18) is nothing but (b). Moreover, the conditions we obtained above imply the Slutsky conditions in the single constraint case and the conditions given in Aloqeili [1] using the homogeneity properties of x and the budget constraint(s) $Px = y$.

5 Possible applications of the results

In an important article published in the late nineties, Browning and Chiappori [3] tested the individual demand function model econometrically. For the first time they got positive results regarding the validity of the Slutsky relations. In their article, they used data collected in different provinces of Canada. Browning and Chiappori have shown that Slutsky relations, zero-homogeneity and Walras law fully characterize the individual demand function. Moreover, they setup a model for household and validated it econometrically.

In a similar way, the results we got here can be tested econometrically. The demand functions depend on prices and income which are known variables and individual demands are observable. The problem in this kind of econometric test is that we cannot put the people in laboratory conditions. Indeed, we need to observe their normal behavior in the market. The solution to this problem is to consider a large country such as Canada in which prices change between provinces because of different tax regimes. This is indeed the procedure that was adopted by Browning and Chiappori.

Theorem 2 *Let $x(P) \in \mathbb{R}^n$ be a function of class C^2 in a neighborhood $\mathcal{U}$ of some point $\bar{P} \in \mathbb{R}^{mn}_{++}$ and satisfying $Px = 0$ and homogeneous of degree zero in p^i for all $i \leq m$. Then there exist some functions V and m positive functions $\lambda_1, ..., \lambda_m$ defined on some neighborhood $\mathcal{V} \subset \mathcal{U}$ such that*

$$\frac{\partial V}{\partial p^i_j} = -\lambda_i x^j$$

if and only if there exists a family of positive functions λ_{ik}, satisfying condition $\mathcal{H}$, defined on $\mathcal{V}$ such that

$$T_k^{jj'll'} = \lambda_{ki} T_i^{lj'jl'} \tag{17}$$

$$\frac{\partial x^l}{\partial p^{k'}_{j'}} x^j - \frac{\partial x^j}{\partial p^{k'}_{j'}} x^l + \lambda_{k'k}\left(\frac{\partial x^j}{\partial p^k_l} x^{j'} - \frac{\partial x^{j'}}{\partial p^k_l} x^j\right) + \lambda_{k'i}\left(\frac{\partial x^{j'}}{\partial p^i_j} x^l - \frac{\partial x^l}{\partial p^i_j} x^{j'}\right)$$
$$+\lambda_{ik}\left(\frac{\partial \lambda_{ki}}{\partial p^{k'}_{j'}} x^l - \frac{\partial \lambda_{k'i}}{\partial p^k_l} x^{j'}\right) x^j + \lambda_{ki} \frac{\partial \lambda_{k'k}}{\partial p^i_j} x^{j'} x^l = 0 \tag{18}$$

where $\lambda_{ik} = \frac{\lambda_i}{\lambda_k}$. Moreover, V is quasiconvex with respect to p^i for all i if and only if the restriction of $D_{p^i} x$ on $\{x\}^\perp$ is negative semidefinite.

Proof: The first conditions are the necessary ones. It suffices to show that the second ones are equivalent to

$$\Omega^{jj'll'} \wedge d\Omega^{jj'll'} = 0$$

To simplify notations, we omit the superscripts of T_i and T_k. In fact, since the quotient in (16) doesn't depend on j, j', l, l' then the calculation is the same for any j, j', l, l'. We can also forget $\frac{1}{T_1}$ because the exterior products are invariant for such changes. We thus need to find the conditions such that

$$\Omega \wedge d\Omega = 0 \tag{19}$$

where

$$\Omega = \sum_i T_i \omega^i$$

and

$$d\Omega = \sum_k T_k d\omega^k + \sum_k dT_k \wedge \omega^k$$

Therefore, $\Omega \wedge d\Omega = 0$ takes the form

$$\sum_{i,k=1}^{m} T_i T_k \omega^i \wedge d\omega^k + \sum_{i,k=1}^{m} T_i dT_k \wedge \omega^k \wedge \omega^i = 0 \tag{20}$$

Notice that the tensor T is symmetric with respect to the indices jl. We get the following relation between λ_i and λ_k for any i and k

$$\lambda_i = \frac{T_i^{lj'jl'}}{T_k^{jj'll'}}\lambda_k \tag{10}$$

Set $k = k_0$ for some $k_0 \in \{1, ..., n\}$, we can express $\lambda_i \ \ \forall i$ as a multiple of λ_{k_0}.

$$\lambda_i = \frac{T_i^{lj'jl'}}{T_{k_0}^{jj'll'}}\lambda_{k_0} \tag{11}$$

Take $k_0 = 1$. The decomposition $dV = -\sum_i \lambda_i\omega^i$ then writes down

$$dV = -\frac{\lambda_1}{T_1^{jj'll'}}\sum_i T_i^{lj'jl'}\omega^i \quad \forall 1 \le j, j', l, l' \le n \tag{12}$$

We define, $\forall 1 \le j, j', l, l' \le n$, the 1-form

$$\Omega^{jj'll'} = \frac{1}{T_1^{jj'll'}}\sum_i T_i^{lj'jl'}\omega^i \tag{13}$$

Our problem now boils down to finding the necessary and sufficient conditions such that

$$-\frac{1}{\lambda_1}dV = \frac{1}{T_1^{jj'll'}}\sum_i T_i^{lj'jl'}\omega^i \quad \forall 1 \le j, j', l, l' \le n \tag{14}$$

Which is equivalent to

$$\frac{1}{\lambda_1}dV = \Omega^{jj'll'} \quad \forall 1 \le j, j', l, l' \le n \tag{15}$$

Notice that since

$$\frac{T_i^{jj'll'}}{T_k^{lj'jl'}} = \frac{\lambda_i}{\lambda_k} := \lambda_{ik} \tag{16}$$

Then the quotient on the left doesn't depend on j, j', l, l'. Using Frobinus' theorem, it follows that

$$\frac{1}{\lambda_1}dV = \Omega^{jj'll'} \text{ if and only if } \Omega^{jj'll'} \wedge d\Omega^{jj'll'} = 0$$

The functions λ_{ik} defined above have the following homogeneity properties:
Condition $\mathcal{H}$:
The function λ_{ik}, for any $i \neq k$, is homogeneous of degree -1 in p^i, of degree 1 in p^k and of degree zero in $p^{k'}$, for all $k' \neq i$ and $k' \neq k$.
Now we are able to give the necessary and sufficient conditions for mathematical integration.

Taking the exterior derivative and multiplying by $\omega^1 \wedge ... \wedge \omega^m$, we get

$$\sum_{i=1}^{m} \lambda_i d\omega^i \wedge \omega^1 \wedge ... \wedge \omega^m = 0 \tag{6}$$

Writing $d\omega^i$ explicitly and substituting for $\omega^1, ..., \omega^m$, the above equation writes down

$$\sum_{i,j,k,l} \left(\lambda_i \frac{\partial x^j}{\partial p_l^k} - \lambda_k \frac{\partial x^l}{\partial p_j^i} \right) dp_l^k \wedge dp_j^i \wedge \sum_{i_1,...,i_m} x^{i_1} ... x^{i_m} dp_{i_1}^1 \wedge ... \wedge dp_{i_m}^m = 0 \tag{7}$$

Rewrite this equation as follows:

$$\sum_{i,j,j',l} \lambda_i \left(\frac{\partial x^j}{\partial p_l^i} - \frac{\partial x^l}{\partial p_j^i} \right) x^{j'} dp_l^i \wedge dp_j^i \wedge dp_{j'}^i \wedge \Gamma^i$$

$$+ \sum_{i,j,k,l,j',l'} \left(\lambda_i \frac{\partial x^j}{\partial p_l^k} - \lambda_k \frac{\partial x^l}{\partial p_j^i} \right) x^{j'} x^{l'} dp_j^i \wedge dp_{j'}^i \wedge dp_l^k \wedge dp_{l'}^k \wedge \Delta^{ik} = 0 \tag{8}$$

where Γ^i is the $(m-1)$-form defined by

$$\Gamma^i = \pm \omega^1 \wedge ... \wedge \widehat{\omega^i} \wedge ... \wedge \omega^m$$

and Δ^{ik} is the $(m-2)$-form given by

$$\Delta^{ik} = \pm \omega^1 \wedge ... \wedge \widehat{\omega^i} \wedge .... \wedge \widehat{\omega^k} \wedge ... \wedge \omega^m$$

where the hat means that the corresponding 1-form is not included in the product. The first summation gives conditions (a), while the second one gives conditions (b). ∎

The signs in the formulas of Γ^i and Δ^{ik} come from the permutations applied on the product $\omega^1 \wedge ... \wedge \omega^m$ in order to get equation (8). The conditions given in theorem1 are necessary but not sufficient. In the next section we give the necessary and sufficient conditions for both mathematical and economic integration.

4.1 The sufficient conditions

Now, we want to find the sufficient conditions for mathematical integration. The necessary conditions enable us to get relations between the functions $\lambda_1, ..., \lambda_m$. Define the tensor $T_k^{jj'll'}$ such that (b) writes down

$$\lambda_i T_k^{jj'll'} = \lambda_k T_i^{lj'jl'} \tag{9}$$

We define a family of 1-forms

$$\omega^i = \sum_j x^j dp_j^i \tag{4}$$

Therefore, relations (3) and (4) imply that

$$dV = -\sum_i \lambda_i \omega^i \tag{5}$$

Our problem now can be formulated as follows: What are the necessary and sufficient conditions for the existence of $m+1$ functions $V, \lambda_1, ..., \lambda_m$ satisfying (5). This is the mathematical integration problem in our setting. One can easily get some necessary conditions. Using the first order conditions $D_{p^i} V = -\lambda_i x$, we conclude that the following conditions hold, for all i and k, on the subspace $\{x\}^\perp$:

(i) The $n \times n$ matrix $D_{p^i} x$ is symmetric and negative semidefinite.

(ii) For any i and k, the matrices $D_{p^i} x$ and $D_{p^k} x$ are proportional; that is, $\lambda_i(D_{p^k} x) = \lambda_k(D_{p^i} x)$.

The following theorem rewrites conditions (i) and (ii) in a more explicit way:

Theorem 1 *Let $x(P)$ be the solution of problem $(\mathcal{P})$ and $\lambda = (\lambda_1, ..., \lambda_m)$ be the corresponding Lagrange multipliers, then x and λ satisfy the following necessary conditions:*
(a) $\forall i = 1, ..., m$

$$x^k \left(\frac{\partial x^j}{\partial p_l^i} - \frac{\partial x^l}{\partial p_j^i} \right) + x^l \left(\frac{\partial x^k}{\partial p_j^i} - \frac{\partial x^j}{\partial p_k^i} \right) + x^j \left(\frac{\partial x^l}{\partial p_k^i} - \frac{\partial x^k}{\partial p_l^i} \right) = 0 \quad \forall j, k, l.$$

(b) $\forall 1 \leq i, k \leq m,\ 1 \leq j, j', l, l' \leq n.$

$$\lambda_i \left(\frac{\partial x^j}{\partial p_l^k} x^{j'} x^{l'} - \frac{\partial x^j}{\partial p_{l'}^k} x^{j'} x^l + \frac{\partial x^{j'}}{\partial p_{l'}^k} x^j x^l - \frac{\partial x^{j'}}{\partial p_l^k} x^j x^{l'} \right) =$$

$$\lambda_k \left(\frac{\partial x^l}{\partial p_j^i} x^{j'} x^{l'} - \frac{\partial x^{l'}}{\partial p_j^i} x^{j'} x^l + \frac{\partial x^{l'}}{\partial p_{j'}^i} x^j x^l - \frac{\partial x^l}{\partial p_{j'}^i} x^j x^{l'} \right)$$

Proof: Let x be the solution of problem $(\mathcal{P})$. So we can define the 1-forms $\omega^1, ..., \omega^m$ as in (4). Let V be the value function of problem $(\mathcal{P})$, then

$$dV = -\sum_{i=1}^m \lambda_i \omega^i$$

It follows that the above equality is satisfied if and only if

$$x^i\left(\frac{\partial x^j}{\partial p_k}-\frac{\partial x^k}{\partial p_j}\right)+x^k\left(\frac{\partial x^i}{\partial p_j}-\frac{\partial x^j}{\partial p_i}\right)+x^j\left(\frac{\partial x^k}{\partial p_i}-\frac{\partial x^i}{\partial p_k}\right)=0 \qquad (2)$$

These are the necessary and sufficient conditions for *mathematical integration.* This means that for given C^2 function $x(p)$, there exist two functions V and λ satisfying (1) if and only if x satisfies (2). Notice that, from equation (1), the restriction of $D_p x$ to $\{x\}^\perp$ is symmetric and positive semidefinite since V is quasiconvex. This is exactly the meaning of conditions (2).
It is important to notice that the conditions given in (2) are necessary and sufficient for the existence of V and λ such that $D_pV=-\lambda x$. On the other hand, in order for V to be quasiconvex and $\lambda>0$, it is necessary and sufficient that the restriction of $D_p x$ to $\{x\}^\perp$ be negative semidefinite using the convex Darboux theorem, [8].
In the next section we will always assume, to simplify notation, that $1\le i,k,k'\le m$ and $1\le j,j',l,l'\le n$.

4 The multi-constraint case

Now, we consider the following problem

$$(\mathcal{P})\left\{\begin{array}{c}\max\ U(x)\\ Px\le 0\end{array}\right.$$

Our goal is to find the conditions satisfied by the solution to this problem. We suppose that all entries of the $m\times n$ matrix are strictly positive and that $m<n$. We introduce, as we did above, the value function of this problem

$$V(P)=\max\{U(x)-\sum_{i=1}^{m}\lambda_i\sum_{j=1}^{n}p^i_jx^j\}$$

One can easily show that V is quasiconvex and homogeneous of degree zero with respect to p^i, where p^i is the ith row of the matrix P.
Let $x(P)$ be the solution of problem $(\mathcal{P})$ and $\lambda(P)=(\lambda_1(P),...,\lambda_m(P))\in\mathbb{R}^m_{++}$ be the associated Lagrange multipliers corresponding to the m linear constraints. We assume that the solution $x(P)$ satisfies the equality constraints $Px(P)=0$. It is homogeneous of degree zero with respect to p^i, for all i. Moreover, for any i, λ_i is homogeneous of degree -1 with respect to p^i and homogeneous of degree zero with respect to p^k for all $k\neq i$. Differentiating V with respect to p^i_j, we get

$$\frac{\partial V}{\partial p^i_j}=-\lambda_i x^j \qquad (3)$$

3 The single constraint case

We study firstly the single constraint case. So, we consider the problem

$$\begin{gathered} \max \; U(x) \\ p.x \leq 0 \end{gathered}$$

where , $p \in \mathbb{R}^n_{++}$ is the vector of prices and U is the utility function that is of class C^3 and strongly quasiconcave[2]. Introduce the value function, or in economic terms the indirect utility function

$$V(p) = \max\{U(x) - \lambda p.x\}$$

where λ is the Lagrange multiplier. The assumptions on U implies, using the implicit function theorem, that the solution to this problem $x(p)$ and the associated Lagrange multiplier $\lambda(p)$ are of class C^2. We assume that the solution $x(p) \in \mathbb{R}^n$ satisfies $p.x(p) = 0$ and that $\lambda > 0$. Notice that both of $V(p)$ and $x(p)$ are homogeneous of degree zero. Deriving V with respect to p, we get

$$\frac{\partial V}{\partial p_i} = -\lambda x^i \quad i = 1, ..., n \tag{1}$$

Define the the differential 1-form

$$\omega = \sum_i x^i dp_i$$

Equation (1) implies that

$$\frac{-1}{\lambda} dV(p) = \omega$$

This means that the 1-form ω is proportional to the differential of some function. It follows that

$$\omega \wedge d\omega = 0$$

where $d\omega$ is the exterior derivative of ω and is given by

$$d\omega = \sum_{j,k} \frac{\partial x^k}{\partial p_j} dp_j \wedge dp_k$$

and $\wedge$ is the exterior (wedge) product. Then

$$\omega \wedge d\omega = \sum_{i,j,k} x^i \frac{\partial x^k}{\partial p_j} dp_i \wedge dp_j \wedge dp_k = 0$$

[2] The Hessian matrix of U is negative definite on the subspace orthogonal to its gradient at each point.

can rationalized by means of some direct utility function U. This problem was addressed in [5] by Chiappori and Ekeland in the single constraint case. For the multi-constraint case, as in Aloqeili [1], it is impossible to retrieve a quasiconcave direct utility function. However, we can define a class of functions that is stable under duality, see Epstein [4]. However, we focus our attention here on the necessary conditions.
All our analysis and results hold locally since we mainly depend on the local version of Frobenius' theorem[1]. So, all functions are defined in a sufficiently small neighborhood of some given point $\bar{P}$.
In the next section we give some economic problems that motivates our research. We then discuss the single constraint problem and finally we consider the multi-constraint case.

2 Economic Motivation

Suppose that a consumer has a utility function U, and faces prices $p \in \mathbb{R}^n_{++}$. His problem is to choose the consumption (normal) bundle that maximizes his utility among those which are affordable. We suppose that his income is the market value of an initial endowment $\omega \in \mathbb{R}^n_+$. Mathematically, the consumer objective is to solve the following optimization problem:

$$\begin{gathered} \max \; U(x) \\ p.x \leq p.\omega \end{gathered}$$

Let $z = x - \omega$ be the individual excess demand where x is the actual demand function. Then the above problem writes down:

$$\begin{gathered} \max \; U(z + \omega) \\ p.z \leq 0 \end{gathered}$$

This problem can be extended easily to the multi-constraint case. Let P be an $m \times n$ matrix whose rows represent the market prices prevailing in m possible states of nature. Suppose that the consumer has a vector of endowments ω that is, of course, independent of the states of nature (he has ω now before the realization of any of the states of nature). The consumer's problem, in this case, writes down:

$$\begin{gathered} \max \; U(x) \\ Px \leq P\omega \end{gathered}$$

Rewriting this problem using excess demand function, we get

$$\begin{gathered} \max \; U(z + \omega) \\ Pz \leq 0 \end{gathered}$$

We see that, in the two previous examples, the economic problems fall in the same category as mentioned above.

[1]Frobenius' theorem states that $d\omega(p) = 0$ in a neighbourhood of some point $\bar{p}$ if and only if there is a function f such that $\omega = f$ in the same neighbourhood.

On the characterization of $\arg\max\{U(x) \mid Px = 0\}$

Marwan Aloqeili*

Abstract

In this paper, we use exterior differential calculus notations to get the conditions that characterize the solution to the utility maximization problem subject to the constraints $Px = 0_{\mathbb{R}^m}$ where P is an $m \times n$ matrix.

Key Words: Direct utility, Indirect utility, Differential forms, Slutsky matrix.

1 Introduction

In this paper we focus our attention on the application of exterior differential calculus tools to some optimization problems arising from economics. We will use the notions of exterior differential calculus to "characterize" the solutions of two types of maximization problems: single constraint and multi-constraint problems. These notions provide very efficient tools to solve such problems. Hurwicz [5] and [9] was the first who applied differential geometric tools to economics problems. Then Chiappori and Ekeland [6] and [7] used extensively these notions to solve many problems in economics. We will see how efficient are these tools. Moreover, they form an appropriate framework since the results are invariant under a change of coordinates.

In connection with this article, Aloqeili [1] and [2] solved the problem of characterizing the solution of multi-constraint problems in which the constraints take the form $Px = y$, where P is an $m \times n$ matrix and x is a vector in $\mathbb{R}^n_{++}$ represents a commodity bundle and $y \in \mathbb{R}^m_{++}$ represents income in many states of nature.

In this article, the constraints have the form $Px = 0_{\mathbb{R}^m}$. Such problems arise in general equilibrium theory and more precisely in the theory of excess demand functions and their characterization.

We will not treat the characterization problem in its general form. In particular, we don't address the problem of of weather a certain excess demand function

*Department of Mathematics, Birzeit University, P.O. Box 14 Birzeit, Palestine maloqeili@birzeit.edu.

On the characterization of $\arg\max\{U(x) \mid Px = 0\}$

Marwan Aloqeili*

* *Department of Mathematics, Birzeit University.*

Journal Of
Alquds Open University
Research & Scientific Studies

Contents

9. References should follow rules as follows :
    (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.
    (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.
10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.
11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Guidelines for Authors

The Magazine Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education and distance learning. The Magazine accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules :

1. Papers are accepted int both English and Arabic .
2. each paper should not exceed 25 pages or 7500 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a floppy diskette“Disk A“ or on a CD accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English .
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The magazine will appoint the revisers who has the same degree or higher than the ressearcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive five copies of the magazine in which his paper is published.

The research magazine Alquds Open University
P.O.Box 51800
Tel : 2409861
Fax: 2403159
Email : Hsilwadi@Qou.edu

Journal Of Alquds Open University

For Research and Studies

A Scientific Biannual Refereed Journal

No. 8 - Ramadan 1427H / October 2006

